



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE
DOCUMENTOS OFICIAIS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS ÚLTIMOS 20
ANOS**



ARARAQUARA – SP
2020

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE
DOCUMENTOS OFICIAIS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS ÚLTIMOS 20
ANOS**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Bolsa: FAPESP

ARARAQUARA – SP
2020

F383e

Ferreira, Gabriella Rossetti

Educação Sexual no Brasil : Levantamento e análise de documentos oficiais e propostas de intervenção nos últimos 20 anos / Gabriella Rossetti Ferreira. -- Araraquara, 2020
255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. Educação sexual. 2. Documentos. 3. Propostas. 4. Temas. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE
DOCUMENTOS OFICIAIS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS ÚLTIMOS 20
ANOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Bolsa: FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Data da defesa: 17/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Regina Muzzetti
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Dra. Raquel Baptista Spaziani
Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP

Membro Titular: Dra. Valéria Cristina Gimenes Prado
Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a minha família, que faz o mundo parecer melhor.

AGRADECIMENTOS

Achei que não escreveria agradecimentos porque não conseguiria produzir nada que não fosse, absolutamente, piegas. No entanto, após quatro anos de doutorado e tendo finalmente concluído a tese, não posso fazer outra coisa senão escrever agradecimentos e ser, no maior grau possível, piegas. Acabou sendo uma das minhas partes preferidas.

Nenhum trabalho poderia ser executado sem o inestimável contributo de todos aqueles que no dia a dia me rodearam, acompanharam e acarinharam.

Agradeço,

A Deus e a Nossa Sra. de Fátima, que sempre me sustentaram em suas mãos, me deram esperança e forças para continuar, me apoiaram, consolaram, animaram e me encheram de garra para que eu conseguisse realizar esta pesquisa.

Às pessoas mais importantes da minha vida...

O maior agradecimento só poderia ser para os meus queridos pais, Marcia Regina Rossetti Ferreira e Carlos Alexandre Ferreira, que sem dúvida são as pessoas mais incríveis, pacientes, fortes, batalhadoras, amorosas, dedicadas, parceiras e generosas que existem. Pode parecer um lugar comum, mas eu tenho os melhores pais do mundo. Os pais que acreditaram nos caminhos peculiares que escolhi trilhar; que me deram cobertura para dizer o que eu quisesse, para quem eu quisesse, desde que eu nunca desrespeitasse ninguém; os pais que me ensinaram a questionar, sempre, mesmo que isso significasse questionamentos dirigidos a eles; os pais que transformaram em felicidade e aprendizado os momentos difíceis e tristes; que tiveram sensatez e sabedoria para me ajudar a evitar erros, e apagar os que eu não fui capaz de evitar; que me deram tudo o que podiam, até quando, eventualmente, não podiam. A minha vida, sem dúvida, é melhor por causa de vocês. Muito obrigada, mas do que por esse trabalho, por eu ser a pessoa

que sou.

Ao Carlos Alexandre Ferreira Júnior, meu irmão amado e brilhante, que me ensina todos os dias com seu jeito forte, inteligente e dedicado, como viver a vida. Que tantas vezes, teve que abrir mão de viver seus finais de semana ao som sertanejo em casa, para fazer silêncio por conta deste trabalho. Que sempre me disse “Calma, vai dar tudo certo, não sei por que você está desesperada”. Talvez você seja a pessoa que mais me entenda, e me faça ter a certeza de que terei apoio o resto da vida. Quem o tem, deve se sentir cheio de sorte.

A minha avó Herminia Silvério Rossetti, que me acompanha em todos os momentos, torce por mim de todas as formas possíveis, e é um exemplo vivo de força, garra e vontade de viver.

Aos meus avós Marlene Ribeiro Ferreira, Alencar Flauzino Ferreira e Roberto Cadaldi Rossetti, que mesmo não estando presentes fisicamente, estiveram a todo o momento em meus pensamentos. Por várias vezes, fiquei triste de não tê-los ao meu lado, porém, das formas mais inimagináveis possíveis, eu tive certeza que eles olhavam e cuidavam de mim. A vocês, meu eterno agradecimento, amor e saudades.

Ao meu primo João Roberto Rossetti Mariani, a criança mais esperta, travessa e generosa que já conheci. Ele conduz, com leveza em seus ombros, a esperança da continuidade da vida, e de um mundo certamente melhor.

A minha madrinha Maria Susana Rossetti e ao meu tio Marco Roberto Rossetti, por sempre me mostrarem e aconselharem os melhores caminhos. Por todo amor, carinho e cuidado dedicados a mim, a vida toda.

Agradeço imensamente ao meu mestre e orientador Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, que desde a graduação está ao meu lado, acreditando em mim e no meu trabalho, me encorajando a buscar sempre os melhores caminhos e a me apoderar de mim. Imensa é a gratidão que tenho por todo o crescimento científico e intelectual que adquiri na sua presença e influência. Professor, pela amizade, parceria, incentivo, confiança, pela entrega incondicional ao que

acredita e pela verdade que lhe é constituinte, muito obrigada.

A minha orientadora de mestrado Andreza Marques de Castro Leão, que se tornou uma grande amiga e exemplo. Obrigada por me acolher tão bem e tão prontamente em vários momentos, por ser sempre generosa, me ensinar através de seus exemplos a partilhar, estar disposta a conversar, trocar ideias e dicas. Sou imensamente grata por você estar presente no meu caminho.

A querida professora Luci Muzzetti, a primeira professora que me deu aula na UNESP, que em um momento de tanta mudança e adaptação, me fez sentir acolhida e amparada. Obrigada pelo carinho.

As minhas grandes e eternas amigas Mariana Trinca, Jéssica Bernabé, Maria Eugênia Ferraz, pelas conversas sobre a vida, risadas, conselhos e por possibilitarem um afago na alma.

Aos amigos que fiz no NUSEX e durante o doutorado.

Ao extraordinário corpo docente da Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, aos meus ex-professores, por todas as lições e contribuição na minha formação profissional.

À sessão de pós-graduação desta universidade que se demonstrou sempre solícita, aberta e prestativa na sua função.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara pela possibilidade de minha formação profissional e por contribuir para que meus horizontes de vida se expandissem.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), por acreditar nesta pesquisa e conceder a bolsa de doutorado (Processo 2016/13471-0).

E a todos os que contribuíram direta ou indiretamente nesta caminhada. Muito obrigada!

Aceite o convite para vivenciar uma Educação Sexual como Luta. Esteja, portanto, convencido de que o sexo foi, é e será sempre uma Questão Social, sem deixar de ser também uma Questão Individual. Esteja atento, pois muito mais do que qualquer discurso, a participação numa luta ensina a sentir o que deve ser denunciado, a compreender as razões do repúdio e a criar alternativas de solução. Em nossa sociedade, as lutas que é preciso assumir, na área da sexualidade humana, são as lutas CONTRA o AUTORITARISMO SEXUAL disfarçado de desigualdade sexual, violência sexual e preconceito sexual. Somos A FAVOR, portanto, da LIBERDADE SEXUAL, que não se confunde com LIBERTINAGEM. LIBERDADE esta que consiste no exercício de uma sexualidade liberada (da culpa, no plano pessoal) e libertada (da opressão, no plano social). Neste sentido, o convite a se comprometer e a participar de uma Educação Sexual como luta, equivale a aceitar o desafio de participar de uma prática de LIBERTAÇÃO para si e para sua sociedade, ampliando assim a margem de LIBERDADE PESSOAL, SOCIAL E HISTÓRICA.

Maria Amélia Azevedo Goldberg (1981) Educação Sexual: uma proposta, um desafio¹

¹ Texto com adaptações da citação original pelo autor da pesquisa. Ver original em GOLDBERG (1981, p. 82-83).

RESUMO

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, houve uma ampliação das iniciativas de inserção do trabalho com a Educação Sexual, atreladas ao desenvolvimento de projetos e aulas com temas pré-estabelecidos, no entanto, sem consolidar ainda, uma política de formação que subsidiasse e orientasse a atuação desta temática na escola. Se por um lado há referências sobre a necessidade dos saberes e sobre a construção do conhecimento de Educação Sexual, por outro, constata-se a falta de uma literatura científica sobre quais são os temas imprescindíveis a serem trabalhados nas propostas de intervenção em Educação Sexual. Esta pesquisa teve como meta realizar um levantamento e a análise dos documentos oficiais que orientaram as propostas de intervenção em Educação Sexual no Brasil nos últimos 20 anos. No primeiro momento, foi analisado o que está proposto nos documentos encontrados, enfatizando sua origem, as perspectivas e os temas. No segundo momento, foi descrito e analisado a ementa, objetivos, temas, público alvo e condições de implementação das propostas de intervenção possibilidades pela existência dos documentos oficiais. A pesquisa forneceu elementos que nos permitiram concluir que, apesar dos retrocessos verificados nos documentos oficiais nos últimos 20 anos, as propostas de intervenção ainda contêm temas pertinentes e importantes referentes ao trabalho com a Educação Sexual, e ainda o relacionam com a prática educativa e o contexto escolar. Sobre os temas mais abordados nas propostas, destacam-se: Educação Sexual, perspectiva histórica, gênero, discriminação e preconceito, professor e a educação sexual, bem como diversidade. Esses temas nos levam a indicar o potencial de contribuição na formação de professores e alunos; na promoção de discussões, problematizações sobre Educação Sexual; e para a reorganização do currículo, possibilitando cada vez mais a inserção da Educação Sexual.

Palavras-chave: Educação sexual. Documentos. Propostas. Temas.

ABSTRACT

After the publication of the National Curriculum Parameters (PCN), in 1997, there was an expansion of the initiatives of insertion of work with Sex Education, linked to the development of projects and classes with pre-established themes, however, without consolidating yet, a policy training that subsidizes and guides the performance of this theme at school. If, on the one hand, there are references on the need for knowledge and on the construction of sexual education knowledge, on the other hand, there is a lack of scientific literature on what are the essential themes to be worked on in the Sex Education intervention proposals. This research aimed to carry out a survey and analysis of official documents that guided the proposals for intervention in Sexual Education in Brazil in the last 20 years. At first, what was proposed in the documents found was analyzed, emphasizing its origin, perspectives and themes. In the second moment, the menu, objectives, themes, target audience and conditions for the implementation of the intervention proposals were described and analyzed, possibilities for the existence of official documents. The research provided elements that allowed us to conclude that, despite the setbacks verified in the official documents in the last 20 years, the intervention proposals still contain pertinent and important themes related to the work with Sex Education, and still relate it with the educational practice and the school context. On the themes most addressed in the proposals, the following stand out: Sex Education, historical perspective, gender, discrimination and prejudice, teacher and sexual education, as well as diversity. These themes lead us to indicate the potential for contribution in the training of teachers and students; promoting discussions, problematizing sexual education; and for the reorganization of the curriculum, making it possible to increasingly include Sex Education.

Keywords: Sex education. Documents. Proposals. Themes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AEP	Assistentes Educacionais Pedagógicos
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
APM	Agências Estatais de Políticas Públicas para as Mulheres
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBES	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CDHM	Comissão de Direitos Humanos e Minorias
CEAD	Centro de Educação a Distância
CESEX	Centro de Sexologia de Brasília
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPF	Convenção Internacional de Proteção
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM	Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Mulher
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EAD	Educação a Distância
ECOS	Comunicação em Sexualidade
EDH	Educação em Direitos Humanos
EIS	Educação Integral em Sexualidade
ESP	Escola sem partido
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GALE	Global Alliance for LGBT Education
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IEG-UFSC	Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina
IMS	Instituto Moreira Salles
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MS	Ministério da Saúde
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Partido Democrata Cristão
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PDL	O Projeto de Decreto Legislativo
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projetos de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos
PNLEM	Política Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REPROLATINA	Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva
SBRASH	Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas, Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR),
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SSR	Satélite de Sensoriamento Remoto
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
VBG	Violência Baseada em Gênero

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relevância dos temas	166
Gráfico 2 – Temas abordados nas propostas de intervenção	216
Gráfico 3 – Ordem decrescente de relevância dos temas	227

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Universidades que oferecem o GDE x modalidade (2008-2011)	171
---	-----

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Elementos da BNCC	147
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos federais analisados	81
Quadro 2 – Tema.....	84
Quadro 3 – Declaração dos Direitos Sexuais	92
Quadro 4 – Definições operacionais da OMS em relação à sexualidade.....	94
Quadro 5 – Tema.....	98
Quadro 6 – Tema.....	105
Quadro 7 – Metas do Plano Nacional de Educação – PNE.....	115
Quadro 8 – Projetos de Lei Reunidos no PL 7180/2014.....	125
Quadro 9 – Retrocesso na pauta legislativa educacional	128
Quadro 10 – Conceitos-chave e tópicos propostos	131
Quadro 11 – A EIS realizada em ambientes formais e não formais e suas características. ..	134
Quadro 12 – Conceitos-chave	137
Quadro 13 – Visão geral dos conceitos-chave, tópicos e objetivos de aprendizagem	138
Quadro 14 – Tópicos família e objetivos de aprendizagem sequenciados por faixa etária ..	139
Quadro 15 – Histórico da BNCC	148
Quadro 16 – Questões de Gênero na Base Nacional Curricular Comum	155
Quadro 17 – Propostas de intervenção analisadas	159
Quadro 18 – Tema.....	164
Quadro 19 – Tema e conteúdo	167
Quadro 20 – Tema.....	168
Quadro 21 – Tema e conteúdo	173
Quadro 22 – Tema.....	174
Quadro 23 – Módulos, horas-aula e conteúdo do curso.....	175
Quadro 24 – Tema.....	175
Quadro 25 – Tema.....	177
Quadro 26 – Tema.....	178
Quadro 27 – Tema.....	179
Quadro 28 – Tema.....	179
Quadro 29 – Tema e conteúdo	182
Quadro 30 – Tema.....	184
Quadro 31 – Tema e conteúdo	184
Quadro 32 – Tema.....	188
Quadro 33 – Tema.....	193
Quadro 34 – Tema e conteúdo	195
Quadro 35 – Tema.....	196
Quadro 36 – Tema.....	200
Quadro 37 – Tema.....	203
Quadro 38 – Tema e conteúdo	204
Quadro 39 – Tema.....	207
Quadro 40 – Tema.....	209
Quadro 41 – Tema.....	212
Quadro 42 – Tema.....	213
Quadro 43 – Tema.....	215

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	19
2	PRIMEIRAS PALAVRAS	20
3	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	26
3.1	Objetivo	35
3.1.1	Objetivo geral	35
3.1.2	Objetivos específicos	35
3.2	Método	36
3.3	Instrumentos	36
3.4	Coleta dos dados e análise dos dados	37
4	MARCOS DOS SABERES SEXUAIS NO BRASIL.....	40
5	SEXUALIDADE NO CONTEXTO ATUAL.....	51
6	FORMAÇÃO DOCENTE E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL.....	58
7	GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR	65
8	A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PRESSUPOSTO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	70
9	DOCUMENTOS OFICIAIS E O CURRÍCULO	75
10	RESULTADOS E DISCUSSÕES	79
10.1	1ª Seção	79
10.1.1	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	82
10.1.2	Declaração dos Direitos Sexuais de 1997, e as Novas definições operacionais da Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação à sexualidade em 2002.....	90
10.1.3	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	95
10.1.4	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres	98
10.1.5	Contextualizando o fim dos PCN e trazendo discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), “Cura gay”, Movimento Escola sem Partido, Ideologia de gênero e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	109
10.1.6	Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE).....	113
10.1.7	Orientações técnicas de Educação em Sexualidade para o cenário brasileiro – UNESCO 2014	129
10.1.8	Ideologia de gênero X Estudos de gênero	141
10.1.9	Aprofundamentos e análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foco na terceira versão.....	147
10.1.10	Como ficam as questões relacionadas a gênero e Educação Sexual na BNCC?.....	154
10.2	2ª Seção	158
10.2.1	Educação e sexualidade (Caderno pedagógico 2ª edição)	160
10.2.2	Ementa	160
10.2.3	Objetivos de Aprendizagem	160
10.2.3.1	Geral.....	160
10.2.3.2	Específicos	160
10.2.4	Carga horária	161
10.2.5	Conteúdo da disciplina	161
10.2.6	Capítulos de Estudo:.....	161
10.2.6.1	Capítulo 1	162
10.2.6.2	Capítulo 2	162
10.2.6.3	Capítulo 3.....	164
10.2.7	Projeto formação inicial dos profissionais de Educação em Sexualidade e Educação Sexual desenvolvido junto a supervisores e diretores da rede oficial de ensino	

da cidade de Araraquara, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	165
10.2.8 Curso Gênero e Diversidade na escola - GDE.....	169
10.2.9 Curso GDE na FURG (Universidade Federal do Rio Grande)	174
10.2.10 Curso GDE na UNESP (Universidade Estadual Paulista - Rio Claro) ³⁴	176
10.2.11 Curso GDE na USFC (Universidade Federal de Santa Catarina) ³⁵	178
10.2.12 Curso GDE na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).....	179
10.2.12.1 Objetivos	180
10.2.12.2 Atores do Processo de Aprendizagem	181
10.2.12.3 Público-alvo.....	181
10.2.12.4 Perfil do cursista.....	181
10.2.12.5 Material Didático e Carga Horária	182
10.2.13 Curso GDE na UFABC (Universidade Federal do ABC - São Paulo)	184
10.2.13.1 Objetivos	185
10.2.14 Curso GDE na UFPR (Universidade Federal do Paraná).....	188
10.2.14.1 Objetivos	190
10.2.14.2 Público-alvo.....	191
10.2.14.3 Ementa.....	191
10.2.14.4 Desenvolvimento.....	191
10.2.14.5 Estrutura Curricular	192
10.2.14.6 Certificação	193
10.2.14.7 Tutores.....	193
10.2.15 Caderno Escola sem Homofobia (Kit Anti-homofobia).....	194
10.2.15.1 Objetivos	194
10.2.16 Produção didático-pedagógica unidade didática Gênero e Diversidade Sexual na Escola: limites e possibilidades (Pitanga – Paraná).....	196
10.2.16.1 Primeiro encontro: Objetivo geral.....	196
10.2.16.2 Metodologia e resumo do encontro.....	197
10.2.16.3 Tema	197
10.2.16.4 Segundo encontro: Objetivo geral	197
10.2.16.5 Metodologia do encontro e resumo.....	197
10.2.16.6 Tema	197
10.2.16.7 Terceiro encontro: Objetivo geral	198
10.2.16.8 Resumo e metodologia do encontro	198
10.2.16.9 Tema	198
10.2.16.10 Quarto encontro: Objetivo geral.....	198
10.2.16.11 Resumo e metodologia do encontro	198
10.2.16.12 Tema	199
10.2.16.13 Quinto encontro: Objetivo geral	199
10.2.16.14 Resumo e metodologia do encontro	199
10.2.16.15 Tema	199
10.2.17 Curso de Pós-Graduação em Educação Sexual – UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)	200
10.2.17.1 Objetivos	201
10.2.18 Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: currículo e prática pedagógica UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).....	203
10.2.19 Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE/CE - NIPAM - UFPB (Universidade Federal do Paraíba)	207
10.2.19.1 Objetivo Geral:	209
10.2.19.2 Objetivo Específico(s):	209

10.2.20	Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – UFC (Universidade Federal do Ceará)	210
10.2.20.1	Objetivos do curso	210
10.2.20.1.1	Objetivo Geral:	210
10.2.20.1.2	Objetivos Específicos:	210
10.2.20.2	Público-alvo	211
10.2.20.3	Características do curso	211
10.2.20.3.1	Metodologia	211
10.2.20.3.2	Certificação e Trabalho Final de Curso	211
10.2.20.3.3	Do Regime e duração do Curso	211
10.2.20.3.4	Da gratuidade	212
10.2.20.3.5	Das vagas	212
10.2.21	Curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola – UNIFAP (Universidade Federal do Amapá)	212
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
	REFERÊNCIAS	233

1 APRESENTAÇÃO

O tema da Educação Sexual faz parte do meu interesse desde a graduação. Dentro do curso de Pedagogia, sentíamos a falta dessa temática na grade curricular, uma vez que, vivíamos nas ocasiões dos estágios, situações que envolviam a sexualidade.

Nas surpreendentes voltas que a vida dá, conheci o professor Paulo Rennes, que me convidou para participar das reuniões do grupo de estudos do NUSEX (Núcleo de Estudos da Sexualidade), ao qual me vinculei em 2010. As reuniões do grupo também eram presididas pela professora Andreza Leão, que futuramente, tornou-se orientadora da minha pesquisa, na primeira turma do Curso Mestrado em Educação Sexual.

Com isso, fui a primeira Bolsista da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) do Mestrado em Educação Sexual, e tive a oportunidade de realizar parte de minha pesquisa, na Universidade de Lisboa, em Portugal, com a professora Isabel Chagas.

No decorrer do mestrado, houve o estudo sobre a implementação de cursos de formação em Educação Sexual que empregavam as Tecnologias Digitais. A tese foi embasada no pressuposto de que os assuntos relacionados à sexualidade são adquiridos pela apropriação de experiências histórico-culturais, que fazem parte das relações de poder e das relações de gênero de cada momento histórico; e que é necessário que haja a formação científica dos educadores, de maneira que estes sejam capacitados para atuar com competência e qualidade dentro dos espaços educativos. E uma das maneiras de atender essa necessidade dos professores, é através do uso das Tecnologias Digitais, pois é uma ferramenta que aliada ao esforço de sensibilização, (in)formação e educação, de fato, contribuem para significativos avanços na disseminação de conteúdos sobre Educação Sexual nos diferentes estados brasileiros.

Terminando o Mestrado, ocorreu o ingresso no Doutorado em Educação Escolar em 2016, agora sob a orientação do professor Paulo Rennes. Nesta altura, optamos por realizar um levantamento e a análise dos documentos oficiais que orientaram as propostas de intervenção em Educação Sexual no Brasil nos últimos 20 anos. E desta forma pesquisar quais temas são imprescindíveis para trabalhar com a Educação Sexual, pois de fato os professores apresentam dificuldades no que se refere ao tema, tanto pelo despreparo para tratar das questões de sexualidade na escola, que podem ter origem em uma educação familiar opressora, como também, em uma falha na sua formação acadêmica inicial, devido à discussão superficial sobre essa temática.

2 PRIMEIRAS PALAVRAS

Primeiro, trabalhou-se com a certeza de que a Educação Sexual é baseada em evidências científicas. Partindo de estudos que comprovam o que é melhor a ser ensinado em Educação Sexual, qual a idade adequada e o nível de ensino, e quais são os benefícios que o acesso a esses conhecimentos traz para a vida dos seres humanos.

Nesta pesquisa foi utilizada a expressão Educação Sexual para designar a prática educativa intencional, uma vez que, entende-se a denominação “orientação sexual” como o direcionamento do desejo sexual: homossexual, heterossexual, bissexual, entre outras. De acordo com Santos (2016, p.116),

quando nos deparamos com o termo orientação sexual, imediatamente nos remete ao lugar onde a pessoa coloca o seu desejo sexual, ou seja, como uma pessoa se sente preferencialmente atraída fisicamente e/ou emocionalmente por outra independente de sua marca biológica. Nestes casos, o termo orientação sexual é considerado atualmente mais apropriado do que opção sexual ou preferência sexual. Isso porque opção indica a escolha que a pessoa possa fazer à sua forma de desejo, coisa que para muitas/os parece sem sentido, uma vez que não consideram ser uma escolha ou determinação de uma ou outra condição.

Ribeiro (1990) afirma que há necessidade de distinção dos termos empregados em torno da sexualidade, a fim de se evitar uma ambiguidade ao serem utilizados como sinônimos. Deste modo, será empregado o termo Educação Sexual para tudo o que é ensinado, de forma intencional ou espontânea às crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para Werebe (1998, p.139), a Educação Sexual

compreende todas as ações, deliberadas ou não, que exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões e valores ligados à sexualidade.

Figueiró (2006) realizou um estudo amplo sobre a conceituação e terminologia empregadas em Educação Sexual. De acordo com a autora, existem dois aspectos quando tratamos da Educação Sexual que permeiam os espaços e que influenciam na construção, na manutenção, e na reprodução dos valores individuais e sociais: a Educação Sexual informal e/ou espontânea e a Educação Sexual formal e/ou intencional (FIGUEIRÓ, 2014).

Maia e Ribeiro (2011) também abordam esta questão, explicando que se tenta buscar um consenso na defesa do uso da terminologia Educação Sexual. Para os autores, a educação não intencional, no tocante à sexualidade transmitida pela família, mídia, literatura, pelos

diversos grupos dos quais o indivíduo faz parte, pode ser denominada de Educação Sexual.

Quando falamos em Educação Sexual informal e/ou espontânea, estamos relacionando-a com todas as informações que recebemos sobre sexualidade nos espaços institucionais familiares, igrejas, escolas, como também em bares, mídias, *outdoors*, revistas e onde mais as informações estiverem disponíveis.

Já a Educação Sexual formal e/ou intencional acontece através de “ações deliberadas” (WEREBE, 1998), ou seja, como explicam Maia e Ribeiro (2011, p.77),

Partiu-se do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

E que as intervenções relacionadas ao tema devem,

ser feitas por profissionais formados e capacitados nessa área e o trabalho planejado e sistematizado, com tempo e objetivo limitados, com ações que possibilitem informar, debater e refletir sobre questões da sexualidade com os educandos. Defendemos aqui uma iniciativa de educação sexual que vá além da informação, que ultrapasse o sentido biológico, orgânico e profilático, e que compreenda a sexualidade e a saúde sexual como uma questão inerentemente social e política (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.77-78).

Werebe (1998) também justifica a utilização do termo Educação Sexual, uma vez que ocorre de modo intencional por intervenções deliberadas e sistemáticas que necessitam de planejamento, tendo objetivos e conteúdos, pois, “a expressão Educação Sexual parece ser a mais indicada para designar a prática educativa intencional em matéria de sexualidade [...]. Por outro lado, a expressão Educação Sexual já é consagrada e usada em praticamente todos os países” (WEREBE, 1998, p.155).

Além do termo relacionado à própria função da Educação Sexual, Furlani (2003) diz que,

[...] penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as verdades únicas, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (FURLANI, 2003, p.69).

Portanto, independente se o termo utilizado for Educação Sexual, orientação sexual,

educação para a sexualidade, e outros, é preciso evidenciar que este é um processo educativo, integrado a uma proposta dialética, para que sejam possíveis as mudanças conceituais e culturais arraigadas no discente, ampliando os conhecimentos e tornando-o mais crítico, livre e responsável pelas suas atitudes e escolhas.

Logo, nesta tese utilizaremos preferencialmente a expressão Educação Sexual, independente das terminologias existentes. É pertinente notar que o ensino e o trabalho sobre a sexualidade, numa perspectiva emancipatória, precisam ser inseridos nas escolas, independente da nomenclatura que possa levar.

Segundo, antes de entrar nas discussões, é importante elencar algumas palavras que devem ser levadas em consideração ao longo da leitura desta tese.

O direito à educação engloba, mas não se restringe ao direito de aprendizagem, assim como, não é qualquer modelo de educação que se presta ao desenvolvimento social, ao aprimoramento ético dos indivíduos, à valorização da cidadania e à consolidação dos valores democráticos (GADOTTI, 2010).

Procurou-se defender a igualdade de direitos e a diversidade de opiniões. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) coloca que,

todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Conforme ressalta Limongi França (1977), essa declaração foi aprovada objetivando assegurar o respeito aos direitos humanos, bem como tratar os casos de violação. Percebe-se neste documento, o papel da educação e da escola nesse processo, uma vez que, a educação não se dissocia do respeito, da proteção e da defesa dos seres humanos. Educação justa se faz associando a cultura de direitos com a prática democrática.

A educação é o recurso mais importante de uma sociedade para fomentar mudanças positivas, condizentes com os valores amplamente partilhados de cidadania, qualquer que seja a idade de quem aprende, a modalidade de ensino, ou o contexto no qual essas aprendizagens são efetuadas.

Entende-se também que a educação assume um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades para todos, sendo necessário para isso, que as diversas instâncias

com responsabilidades educativas estejam concertadas entre si e sejam capazes de estar atentas e em sintonia quanto às necessidades específicas das pessoas que aprendem, e a importância efetiva dos assuntos a debater.

A escola para todos deve ser construída não somente por meio do discurso e documentos regulamentadores, mas também, pelo envolvimento principalmente daqueles que vivenciam suas práticas diárias. Mesmo sabendo que a instituição escolar é, a partir das ideias de Bourdieu e Passeron (2014), um agente de transmissão de capital cultural herdado das inúmeras instâncias sociais, essa instituição ainda considera, em sua prática cotidiana, a necessidade de constantemente reorganizar sua lógica interna.

Nas palavras de tais autores, nota-se que a escola desfruta de certa autonomia relativa de suas atividades, sendo que essa característica funciona como o “poder de reinterpretar as exigências externas e tirar partido das ocasiões históricas para realizar sua lógica interna” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.230). Assim, a partir de toda a sua teoria histórica, mesmo sendo um agente reproduzidor, a instituição escolar possui a característica de interpretação das ações sociais, o que a diferencia de outras instituições de formação.

Para Feldmann e D’Água (2009, p.196), “mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente, em uma sociedade mais igualitária e incluyente”.

Mudar nesse sentido, talvez signifique reconhecer que nos espaços escolares a diferença é que faz com que os seres humanos sejam iguais, ou que pela equidade é que tenham o direito de ser diferentes.

Assim, na atualidade, a escola enquanto instituição social é responsável pela aquisição do saber, principalmente o sistematizado, e deve repensar suas práticas, na tentativa de embasar-se numa perspectiva científica para desenvolver os projetos sobre o tema da sexualidade, mesmo com suas dificuldades de materiais e de profissionais formados para tal tarefa.

Ao longo das últimas décadas, novas abordagens foram desenvolvidas que mostram que a aprendizagem sempre se constrói a partir dos conhecimentos que os estudantes já possuem, e que eles constroem os próprios conhecimentos por meio da interação com o ambiente e com os insumos fornecidos (GIROUX, 1995). Com base nessa perspectiva, aprender significa mais do que receber e processar informações transmitidas por professores.

Os estudantes aprendem melhor quando lhes é permitido construir o próprio entendimento das informações e dos materiais, ao se envolverem com senso crítico, além de contribuírem com experiências e informações pessoais.

A responsabilidade da escola vai além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Como afirma Torres (2008, p.29), uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania plena. Isso significa também que a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

Dizer, pensar e defender a educação para todos e todas implica em assumir o posicionamento político de primeiro reconhecer a desigualdade das relações historicamente constituídas entre os gêneros e entre a diversidade dos sujeitos históricos. Reconhecer a desigualdade para, a partir desse reconhecimento, assumir políticas que contribuam para a transformação dessas relações desiguais rumo a uma perspectiva de equidade de condições sociais e econômicas tanto pensando as relações de classe como as de gênero, etnias, culturais e identidades (BELLO; LUZZI, 2009, p.4703).

O Estado deve garantir o acesso à educação a todas as pessoas, sem discriminação; respeitar e valorizar a docência; assegurar formação continuada e condições de trabalho satisfatórias. E mais: as liberdades de expressão de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que devem se conjugar com as necessidades específicas dos diferentes públicos da educação, contempladas segundo a perspectiva inclusiva e laica, permitindo que a escola se adeque às necessidades e corresponda às realidades de seus estudantes. A qualidade da educação envolve cada um desses critérios e, implica um empenho a favor da promoção da equidade e da diversidade, bem como, o enfrentamento a toda forma de preconceito e discriminação.

No entanto, a viabilização desse direito encontra cada vez mais desafios, tendo em vista a defesa e a implementação, em diversos países, de políticas de austeridade econômica e regressivas em termos políticos, sociais, culturais e morais.

Ao longo desta tese, além dos documentos oficiais, serão discutidas propostas de intervenção em Educação Sexual, pois o objetivo desta é realizar um levantamento e respectiva análise desses documentos oficiais que orientaram as propostas de intervenção nos últimos 20 anos, para analisar e descrever o que está descrito nos documentos encontrados enfatizando sua origem, as perspectivas e os temas; buscar estratégias de ação em Educação Sexual cuja execução foi possibilitada pela legislação estudada; analisar e descrever sua ementa, objetivos, temas, público alvo e condições de implementação.

Vale ressaltar que tanto os documentos, como as propostas de intervenção, sofrem atualmente manifestações diretamente relacionadas a situações políticas moralmente regressivas, centradas nas supostas ameaças a temas como Educação Sexual, sexualidade,

ideologia de gênero, diversidade sexual, direitos sexuais, direitos da mulher e outros. Temas estes marcados por projetos de poder de cunho reacionário orientados a conter e anular seus avanços e transformações, tendo o objetivo de reafirmar valores tradicionalistas e concepções ultraconservadoras, o estatuto de autoridade moral de instituições religiosas e salvaguardar a influência sociopolítica.

3 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A sexualidade tem sido objeto de estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento, como Psicologia, Biologia, Economia, Sociologia, História e, principalmente, Educação, fato que lhe dá uma característica interdisciplinar: várias ciências se ocupando das diferentes áreas da sexualidade e em muitas situações atuando conjuntamente.

Durante o século XX, período em que os estudos sexuais tiveram um avanço significativo no Brasil, autores que deram sustentação teórico-metodológica ao campo sexual puderam constituir um *corpus* de obras que expõem o desenvolvimento do conhecimento sexual no país e a realização de diversas intervenções e projetos. Pode-se citar Goldberg (1981), Barroso; Bruschini (1982), Chauí (1985), Ribeiro (1990), Guimarães (1995), França-Ribeiro (1995), Sayão (1997), Werebe (1998) e Loyola (1998), dentre outros.

A partir da década de 80 do século XX, o Brasil assistiu a um processo de abertura política, o qual auxiliou na ocorrência de reformulações nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Sobre esse assunto Nunes e Silva (2000) explicam que dos anos 1980 a 1990 a Educação Sexual se expandiu como prática institucional em muitos estados brasileiros, enquanto diferentes discursos sobre sexualidade começam a aparecer na mídia de massa – TV, rádio, jornal – tornando-se interesse social.

Um exemplo foi o programa “Comportamento sexual”, da psicanalista e sexóloga Marta Suplicy, na TV Mulher, nos anos de 1980, que coincidindo com a abertura política no país, propôs debates de assuntos sobre comportamento sexual, orgasmo, masturbação e impotência com o grande público e em horário diurno, em plena manhã. O programa permaneceu “no ar” durante cinco anos (foi apresentado de 1981 a 1986).

Ainda nesta época foram realizados congressos e encontros profissionais com a participação de médicos, professores e cientistas sociais, tendo a finalidade de colaborar para intensificar o debate sobre a inserção da Educação Sexual nas escolas.

A sexualidade no ambiente escolar, na maioria das vezes, era vista como forma de prevenir ou sanar “problemas” de natureza sexual, porém, principalmente a partir da última década do século XX e primeira década do século XXI, autores como Nunes e Silva (2000); Figueiró (2006, 2009); Ribeiro (2002, 2004) trouxeram contribuições para que a Educação Sexual fosse abordada a partir de uma visão reflexiva, crítica e emancipatória, valorizando ações de cidadania e defesa de direitos, como defendem Maia e Ribeiro (2011); Ribeiro (2013).

Apesar de as atitudes e comportamentos sexuais se tornarem mais flexíveis, em contrapartida, o discurso de repressão enraizado na sociedade desde o século XIX, contrapôs-se

a essas liberdades sexuais emergentes. Diversos autores apresentam estudos sobre a Educação Sexual e mostram a necessidade de investimento na formação de educadores apropriados para trabalhar com sexo e sexualidade na escola, como Goldberg (1981); Barroso e Bruschini (1982); Ribeiro (1990); Sayão (1997); Ribeiro (2002); Mariuzzo (2003); Ribeiro (2004); Maia (2005); Figueiró (2009); Leão (2009).

Ferreira (2015) aponta que, em 1980, os órgãos públicos assumiram projetos de Educação Sexual na escola, como aqueles desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo e pela Secretaria de Educação de Campinas. Durante os anos de 1990, com a reforma do sistema educacional brasileiro, foram elaborados pelo Governo Federal, parâmetros para subsidiar o trabalho docente no tocante a temas e assuntos que não faziam parte da grade curricular, mas que eram considerados de relevância social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, eram constituídos por uma série de propostas educativas, estabelecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, com o objetivo de “apontar metas de qualidade que [ajudassem] o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p.2).

Foi com a promulgação dos PCN que houve a facilitação e o estímulo para a inserção da Educação Sexual na escola, sobretudo com o desenvolvimento de projetos e efetivação de propostas a partir de ações realizadas por grupos de pesquisa vinculados a universidades (BEDIN, 2010) ou mesmo por ações isoladas de professores (VILELA; RIBEIRO, 2014).

Os PCN propuseram um trabalho com temas transversais (ética, convívio social, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo) que deveriam ser ensinados em diferentes disciplinas curriculares mesmo não fazendo parte dos conteúdos oficiais e, sem constituir novas disciplinas. Dessa forma, uma das finalidades dos temas transversais foi fazer com que os programas de estudo se apresentassem como princípios essenciais à contemplação dos macros objetivos sociais da cidadania (NUNES; SILVA, 1999).

No que se refere à Educação Sexual, os conteúdos da área da educação explorados pelos PCN foram organizados em três blocos:

1. Corpo, matriz da sexualidade;
2. Relações de gênero;
3. Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1998, 2000).

Ao discorrer acerca dos PCN, Leão (2012) destaca que houve uma falta de incentivo voltado à formação dos professores para implementá-los, e ainda algo mais grave pois,

muitos profissionais da educação sequer conheceram este documento

educacional, pois embora tenham sido distribuídos para as escolas do Brasil, muitos exemplares ficaram guardados nas secretarias das escolas, tendo seu acesso dificultado (LEÃO, 2012, p.18).

Como ressalta Ribeiro (2009), o advento dos PCN pode ser considerado um avanço, porém, praticamente nada foi feito no sentido de formar professores capazes de trabalhar questões de sexo e sexualidade na escola. Perante essas circunstâncias, os professores ficaram sem saber como trabalhar a temática e, principalmente, sem acesso e conhecimento sobre a Educação Sexual, e quando o fazem, acabam por reproduzir conteúdos e conceitos de forma equivocada.

Ribeiro (2017, p.9) em seus estudos, também esclarece que, se por um lado os PCN sugeriam ou indicavam que Educação Sexual era objeto de ação na escola, por outro, o governo federal errou ao não estimular e não oferecer uma contrapartida para que essas ações fossem efetivamente desenvolvidas em larga escala: investir na formação dos professores em Educação Sexual. Aliás, nem nos oito anos do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve investimento nessa formação específica. Esse erro estratégico ocasionou a impossibilidade de conter o retrocesso que tivemos em relação à Educação Sexual a partir, principalmente, de 2013-2014, com um recrudescimento atoleimado em 2016 (RIBEIRO, 2017).

É de suma importância a inclusão de disciplinas referentes à sexualidade e às relações de gênero na formação inicial dos professores, pois essas ações consistem na “recuperação” da sexualidade enquanto locus de prazer e de vida, sendo uma forma de subsidiar estes profissionais, teórica e pedagogicamente, para o trabalho com a Educação Sexual (LEÃO, 2012).

Apesar de todas as considerações feitas sobre os PCN, é importante ponderar que esse documento contribuiu para que se reconhecesse que a Educação Sexual nas escolas não deveria ser omissa, e também, para que alguns educadores ousassem enfrentar o preconceito e o medo, e se esforçassem para trabalhar com Educação Sexual no contexto escolar, ainda que sem formação adequada na área (MAIA, 2004).

Falar de sexualidade é tocar em um assunto complexo que “não pode ser definido a partir de um único ponto de vista, uma só ciência” (LÓPEZ; FUERTES, 1999). Sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são (RAMIRO et al., 2013).

A sexualidade é o que faz com que o homem tenha uma história. Se a história sexual de um homem dá a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem se projeta a sua maneira de ser em relação ao mundo, isto é, com relação ao tempo e aos outros homens (MERLEAU-PONTY, 2006, p.219).

A sexualidade humana é uma realidade que nos envolve no cotidiano, que nos projeta

como um impulso, quer para o amor, quer para a violência. Ela é parte integrante do ser humano, assim, une “[...] componentes sensoriais e emotivo-afetivos, cognitivos e evolutivos, sociais, éticos e espirituais”, adquirindo o verdadeiro sentido no “contexto de um projeto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio e o conhecimento e aceitação do outro” (DIAS et al., 2002, p.42).

Vale ressaltar que a expressão da sexualidade é algo mutável, pois depende do momento cultural e histórico que uma determinada sociedade vivencia. Foucault (2005, p.15) esclarece que

a sexualidade é um “dispositivo histórico”, visto que, é uma invenção social, uma vez que, se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre sexo: discursos que regulam, normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”. Sua definição e dispositivo sugerem a direção e a abrangência de nosso olhar.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2004) expressa que as concepções sobre sexualidade são construídas socialmente sendo passíveis de mudanças. As regras sociais quanto à sexualidade estiveram sempre presentes na Educação Sexual das pessoas, orientando-as quanto às práticas sexuais e definindo o que é normal e o que é desviante em uma determinada sociedade. Logo, ainda segundo o autor, os conhecimentos sobre os assuntos relacionados à sexualidade são adquiridos pela apropriação da prática histórico-cultural, sendo necessário que haja, sobretudo, formação dos educadores de maneira que estes sejam capacitados para atuar com competência e qualidade, enfrentando os desafios relacionados a esta temática.

Há uma necessidade latente de mudanças no processo de formação de professores no que diz respeito aos assuntos relacionados à sexualidade e à Educação Sexual, pois a proposta desta Educação Sexual na escola, tal como tem sido realizada, é por vezes, reducionista e se baseia em dogmas moralistas e/ ou biológicos que não refletem sobre as condições atuais da sociedade, tampouco, na educação familiar que impõe crenças discriminatórias na construção de valores desses jovens. Por conseguinte, é necessário erradicar algumas condutas, como a vinculação da discussão sobre sexualidade e gênero na educação a valores religiosos, e, nos discursos políticos.

Atualmente, é fundamental pensar acerca da implantação da Educação Sexual nos espaços educativos de forma a possibilitar a reflexão e a reconstrução de valores ancorados no senso comum, propiciando a mudança de comportamento. Para Bozon (2004, p.14), a “[...] sexualidade humana implica de maneira inevitável, a coordenação de uma atividade mental com uma atividade corporal, aprendidas através da cultura”.

A sexualidade passa por mudanças, e a humanidade padece em decorrência de sua desvalorização, pois a sexualidade está sendo difundida como mercadoria. Conforme afirma Maia (2004, p.162), “o modo de produção vigente é o que tem maior influência e que fundamenta a

maioria das atitudes sociais voltadas para a discussão sobre a sexualidade, nas diferentes instâncias sociais, além da escola”.

Nunes e Silva (2000) discorrem que a sexualidade é compreendida como objeto de consumo, estando presente na mídia, na indústria do entretenimento, na mercantilização do corpo, fazendo-se presente na mentalidade social dominante, na propaganda e na representação padronizada da estética contemporânea sobre a identidade de gêneros.

A sexualidade deve ser entendida como de interesse do Estado, uma vez que, o comportamento sexual da população está ligado à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e das espécies, que por sua vez estão ligadas à produção de riqueza, ao povoamento e à força de uma sociedade, poder este necessário para a afirmação do capitalismo (FOUCAULT, 1988).

Vitiello (1997) alude que a Educação Sexual deve preparar o indivíduo para viver em sociedade de forma crítica, a fim de que ele seja capaz, quando necessário, de abandonar padrões e recriar a sociedade em moldes mais adequados. Deste modo, por meio da reflexão e de uma visão crítica é possível abrandar e converter a realidade política, econômica e social que envolve os indivíduos do século XXI.

É de responsabilidade de todos os cidadãos proporcionar a Educação Sexual das crianças, adolescentes e jovens, logo, esta não deve ser designada apenas à família e à escola, mas também, aos serviços de saúde, organizações de jovens, instituições, autarquias e outros agentes de socialização dos jovens. Trata-se de um processo contínuo, participado e intersetorial.

Furlani (2003, p. 68) acredita que a inserção da sexualidade nos currículos escolares atuais já vem com um atraso de amplitude, se comparado ao da educação formal. Para essa autora, as escolas que não promovem “a Educação Sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente”. Ela alega que esta educação visa inicialmente expor o jogo de poder e de interesses abrangidos na intencionalidade de sua construção.

Durante toda a trajetória escolar os alunos vão construindo suas ideias, visões e concepções sobre a sexualidade, respectivamente novas relações são estabelecidas, e ao estabelecerem vínculos com os colegas eles socializam suas certezas e incertezas. Com isso, a sexualidade vai sendo construída por meio das relações interpessoais. O aluno permanece na escola durante muitos anos, porém durante todo este tempo não é convidado a refletir sobre sua sexualidade ou acerca das relações interpessoais (FRISON, 2002).

Enquanto a instituição escolar não oferecer possibilidades concretas de legitimação dos direitos sexuais, das diversidades, seja por meio das falas, dos textos ou das imagens, ela não estará cumprindo, de maneira integral, a sua função que é a de formar os cidadãos em plenitude.

Contudo, o papel e a contribuição do professor como educador/ formador é extremamente necessária e essencial neste processo, uma vez que ele desempenha uma função decisiva na construção da identidade do indivíduo (VILAR; FERREIRA, 2009; MATOS; SIMÕES et al., 2010).

Os professores apresentam dificuldades no que se refere ao tema, tanto pelo despreparo para trabalhar com as questões da sexualidade na escola, que pode ter origem em uma educação familiar opressora, como também, em uma falha na sua formação acadêmica inicial, em que há pouca discussão sobre essa temática.

O curso de Pedagogia, por exemplo, é responsável pela formação de professores que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, segundo Leão (2009), e a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 prevê a atividade deste profissional no ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, bem como, na área de serviços e apoio escolar e, em outras áreas nas quais se exijam conhecimentos pedagógicos. Leão e Ribeiro (2013) comentam sobre o artigo 5º parágrafo X² desta Resolução, destacando que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a respeitar as diferenças de gênero e de escolhas sexuais.

A inserção destes assuntos nos documentos educacionais, de acordo com os autores Leão e Ribeiro (2013, p.614), reforça a importância da abrangência da sexualidade com futuros professores, contudo, após dez anos desta resolução pouco tem sido feito e a Educação Sexual continua fora da sua grade curricular.

É preciso inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e formar professores para trabalhar com Educação Sexual, objetivando tirar o sexo dos banheiros das escolas, levando-o para a sala de aula (RIBEIRO, 2009, p.138).

Por mais que ainda seja um assunto difícil de trabalhar, é possível perceber um avanço nas formações dos professores em educação sexual. Como destaca Freitas (2014), nos tempos atuais fica cada vez mais evidente para os professores que é necessário que a Educação Sexual aconteça, tanto que a maioria deles tem demonstrado uma posição favorável à realização da Educação Sexual na escola; acham que ela deve ser incluída no currículo desde a pré-escola; percebem uma relação direta entre formação em Educação Sexual e a efetiva motivação para a sua realização no âmbito escolar, contudo, a Educação Sexual ainda não acontece de forma efetiva e nem contínua.

Frente a isso, uma das alternativas que se mostram profícuas para atender à necessidade dos professores, no que tange à formação em Educação Sexual, é através do uso das tecnologias

² Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

digitais (FERREIRA, 2015).

Como apontam Silva, Carvalho e Maciel (2012), as tecnologias apresentam-se como ferramentas mediadoras no processo de ensino aprendizagem e construção do conhecimento, correspondendo a atividades para trabalhar a formação profissional, e ressignificar os saberes. Comunicar e acessar informações possibilitam o movimento de transformações no campo sócio-político e econômico.

Reis e Maia (2002, p.191-192) explicam que

atualmente um dos grandes desafios da educação é se adaptar às tecnologias modernas e aos meios modernos de comunicação, pois a tecnologia reflete sobre a aplicação de técnicas para a solução de problemas educativos, procurando colocar o processo ensino- aprendizagem como aspecto central, bem como sua qualidade, à medida que se preocupa com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade das pessoas. Desta forma, as tecnologias podem ser utilizadas como instrumentos educacionais e avaliar sua aplicação de modo a promover a aprendizagem significativa, crítica e eficaz, também quando se trata da educação sexual.

As tecnologias digitais já são vistas como uma opção a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação, e de fato as formações que usam tais ferramentas têm se mostrado significativas para o avanço na área da sexualidade e para a minimização dos constrangimentos (FERREIRA; RIBEIRO, 2017).

Ferreira e Leão (2015, p.4) sinalizam que

o ambiente virtual passou a ser utilizado para discussões e produção do conhecimento em diferentes áreas, com profissionais de diversas localidades geográficas. Esta situação tem possibilitado discussões sobre temas como a sexualidade dentro do ambiente escolar, que, desta forma, acabaram por ganhar impulso e foram capazes de ampliar o espaço de troca e de construção de conhecimento através das interações dos diversos participantes da rede. A abrangência das discussões, as informações que são produzidas, os possíveis compartilhamentos de experiências e materiais disponíveis, favorecem a desmistificação dos preconceitos e tabus dentro do ambiente escolar.

A formação de professores tem aumentado no Brasil, principalmente aquelas atreladas às propostas de educação continuada na modalidade da Educação a Distância (EAD), o que é uma iniciativa interessante, pois possibilita a atualização de conhecimentos atrelada ao exercício profissional, conforme refere Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Embora haja um aumento e uma valorização nas formações em Educação Sexual que usam as tecnologias digitais como ferramenta, ainda tem muito a se realizar na área para que os

professores sejam devidamente formados/ capacitados para atuarem em sala de aula com os alunos, principalmente no que se refere a quais são os conteúdos indispensáveis no momento em que se vai trabalhar com a Educação Sexual.

Vários autores apontam como deve ser trabalhado o tema, dentre eles estão Maia e Ribeiro (2011, p.80) que defendem que as propostas de Educação Sexual tenham alguns pontos centrais, sendo eles:

- O planejamento de um programa de Educação Sexual deve obter, primeiramente, aceitação e colaboração de todos os agentes educativos que atuam com o grupo que irá participar do programa;
- No momento anterior à implementação de um programa de Educação Sexual em uma escola devem-se desenvolver debates e discussões com todos os envolvidos: diretores, professores, técnicos, funcionários etc.
- Os pais dos jovens devem ser consultados e, se possível, participarem dos debates e discussões (integração família-escola);
- Os objetivos do programa devem ser abrangentes, isto é, corresponder às demandas da comunidade e não exclusivamente à vontade do educador;
- Para que o educador possa lidar com as questões de forma ‘natural’, qualquer que seja a área de sua disciplina, ele precisa estar interessado no tema, sentir-se bem para falar de sexualidade e ter uma atitude positiva e sadia em relação a ela;
- O educador deve estar tecnicamente capacitado, isto é, provido de informações científicas atualizadas provenientes de fontes fidedignas; quando o assunto for polêmico ou muito específico o educador pode – e deve – recorrer a um especialista (médico, biólogo, sexólogo) para falar do assunto;
- O educador deve usar vários recursos, especialmente aqueles mais adequados à população dos educandos: vídeos, dramatizações, dinâmicas, recortes de jornal, projeção de slides, fantoches, massa de modelar, bonecos, etc. O grupo interessado deve sentir-se co-responsável pelo programa, o que favorece uma maior interação, participação e apreensão dos temas abordados.

Ainda segundo tais autores, a Educação Sexual deve abranger,

temáticas da saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a cidadania e os direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade sexual. Sendo os direitos sexuais resumidos nos seguintes pontos: direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, a integridade e segurança do corpo, à privacidade sexual, à liberdade sexual, ao prazer sexual, à expressão sexual, à livre associação sexual a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, **à informação baseada no conhecimento científico, à educação sexual compreensiva e à saúde sexual** (grifos dos autores) (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.81).

Para eles, a Educação Sexual é um processo no qual se obtém informação através dos conhecimentos historicamente acumulados e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual; visa problematizar e desconstruir os modelos hegemônicos e

neutralizadores de se compreender e viver a sexualidade, questionando e desconfiando de certezas, dos discursos considerados verdadeiros, únicos e legítimos.

Quando a Educação Sexual é,

transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.76).

No que está relacionado às aulas de Educação Sexual, Vitiello (1994, p.209) assegura que elas devem ser ministradas por meio de metodologias participativas e dialógicas, baseadas na realidade sociocultural, desenvolvida com criatividade, intimista e lúdica. Como também, na compreensão dos direitos e da responsabilidade em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

Nos ensinos básicos e secundários, a Educação Sexual implica a concepção e operacionalização de um plano de atividades que disponibilizem informações sobre a sexualidade humana, aparelho reprodutivo, fisiologia da reprodução, AIDS e outras doenças, métodos contraceptivos e o planejamento da família, de modo a se promover, junto a isso, conhecimentos, capacidade de ouvir, negociar, respeitar, tomar decisões, reconhecer pressões, compreender as diversas perspectivas morais e sociais sobre a sexualidade, saber respeitar as diferenças, e conseguir melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais, relações pessoas e partilha de responsabilidade (SAMPAIO, 2005).

Conforme esclarecem Maira e Ribeiro (2011), a partir da interdisciplinaridade possível no trabalho com a Educação Sexual, muito pode ser estudado: Práticas sexuais, Repressão sexual, Atitudes sexuais, Biologia sexual, Terapia sexual, Química sexual, Comportamento sexual, Relações familiares, Ética e moral sexual, Educação Sexual, Sexualidade e gênero, Higiene sexual, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Desenvolvimento sexual e História da sexualidade, dentre muitos outros.

Os significados atribuídos às temáticas escolhidas para serem trabalhadas na Educação Sexual não são baseadas no senso comum, mas construídas e reconstruídas através dos vários discursos que permeiam a sua existência, advindos da família, igreja, escola, mídia, medicina, psicologia (LEÃO, 2012).

Egypto (1985) oferece outra contribuição quando afirma que, embora seja muito importante trabalhar a partir dos temas de interesses dos educandos, há temas que são indispensáveis e que os professores precisam abordá-los, mesmo que não solicitados.

Aliás, se por um lado temos referências acerca da necessidade dos saberes e sobre a construção do conhecimento sexual (RIBEIRO, 2009), por outro, sentimos falta de uma literatura

sobre a produção de conhecimentos em torno das propostas de Educação Sexual no Brasil.

Partindo então deste princípio, é necessário realizar um levantamento e respectiva análise de documentos oficiais que orientaram as propostas de intervenção em Educação Sexual no Brasil nos últimos 20 anos.

Ao longo desta pesquisa serão elencados alguns dos documentos nacionais com propostas de Educação Sexual, buscando descrever o que contêm, enfatizando a origem da proposta, as perspectivas, a intervenção e o seu referencial teórico metodológico, para assim, posteriormente, traçar um quadro de quais são os conteúdos indispensáveis e imprescindíveis no trabalho com a Educação Sexual.

O recorte histórico escolhido a partir do ano 2000 se deu por apresentar legislação e reformas educacionais importantes, além de que, a partir deste período, as discussões sobre a sexualidade e seu entrelaçamento com a educação emergiram em várias instâncias e formas mais acentuadas.

Acredita-se que a partir da análise crítica dos documentos e das propostas, será possível ter um quadro dos conteúdos para o trabalho com a Educação Sexual, intencionando minimizar a falta de conhecimento dos saberes indispensáveis para a formação em Educação Sexual; contribuir na formação de professores e alunos; promover discussões, problematizações sobre Educação Sexual; colaborar para a reorganização do currículo, possibilitando cada vez mais a inserção da Educação Sexual.

3.1 Objetivo

3.1.1 Objetivo geral

Realizar um levantamento e, posterior análise dos documentos oficiais que têm orientado as propostas de intervenção em Educação Sexual no Brasil nos últimos 20 anos.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Verificar e descrever o que está proposto nos documentos encontrados, enfatizando sua origem, perspectivas e os principais temas ali contidos;
2. Buscar propostas de intervenção em Educação Sexual cuja execução foi possibilitada pela legislação estudada;
3. Analisar e descrever a sua ementa, objetivos, temas, público alvo e condições de

implementação, das propostas de intervenção em Educação Sexual.

3.2 Método

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e é caracterizada como análise documental, que consiste na organização e interpretação de documentos previamente selecionados. Para Cellard (2008), a partir da análise documental é possível extrair informações, bem como, ampliar o entendimento sobre o objeto da pesquisa, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Além disso, o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

Este tipo de pesquisa favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Vale esclarecer que os documentos constituem uma fonte não-reativa, pois as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Portanto, os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse contexto (GODOY, 1995).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.4-5),

quando um pesquisador faz o uso de documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A análise documental é uma técnica de pesquisa, que tem como fonte, documentos diversos que são analisados em profundidade para que deles sejam extraídas informações e indicações relativas ao objeto de estudo (PIMENTEL, 2001), e que permitam ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno que necessite de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

3.3 Instrumentos

Documentos federais e propostas de intervenção em Educação Sexual no Brasil a partir do ano 2000.

3.4 Coleta dos dados e análise dos dados

No primeiro momento, foi realizada a coleta de dados por meio de uma pesquisa documental, colhendo informações sobre a Educação Sexual no Brasil em documentos federais, a partir do ano 2000.

No segundo momento da pesquisa, houve a busca em bancos de dados por propostas de intervenção que apresentavam experiências exitosas em Educação Sexual. Antes da escolha foram verificadas se eram propostas que contemplavam os critérios científicos e pedagógicos de coerência, transparência, fidedignidade e clareza. A escolha de tais documentos e propostas não foi um processo aleatório, mas se deram em função de propósitos e ideias convenientes com o objetivo da pesquisa.

Vale explicitar que são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser empregados como fontes de informações, deste modo, podem ser incluídas desde leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádios e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Geralmente, como descreve Bardin (2011, p.45), o primeiro momento de uma pesquisa documental apresenta três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e, a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. É uma pré-análise que pode ser identificada como uma fase de organização.

Cellard (2008, p.301) recomenda que antes de escolher as fontes “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida” e, não se esquecer de verificar a procedência do documento.

E é nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados domínios não discursivos a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma vivem as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas. Tais domínios, porém, não podem ser vistos como expressão de um discurso, nem como seus determinantes, mas como algo que faz parte de suas condições de emergência (FOUCAULT, 1986, p.187).

Como afirma Fischer, analisar um documento é um movimento distinto do “interpretar o que está por trás dele”, e que significa buscar marcas que se relacionem com as práticas que possibilitaram a sua emergência e não a de outros, em meio a tantas possibilidades. Ainda segundo a autora “tais documentos são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções, na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p.199).

Caberia dizer que o próprio recorte feito pelo pesquisador é um fato de discurso e, como tal, introduz mais um dado que amplia e dinamiza o que por definição é já heterogêneo.

O tratamento segundo o qual os discursos são transformados e incorporados não deve ser visto de modo compacto, como se estivéssemos em busca de uma totalidade bem-acabada, definidora de uma dada discursividade, pelo contrário, é preciso considerar os diferentes momentos de enunciação e analisá-los criticamente como objetos vivos, pois que há uma real impossibilidade de separar a interação dos discursos (interdiscursividade) do funcionamento intradiscursivo (isto é, a dinâmica dos enunciados dentro da mesma formação), o que está diretamente relacionado ao caráter de diálogo, permanentemente vivo em qualquer enunciado.

Feita a seleção e análise preliminar dos documentos, já é possível caminhar para a análise dos mesmos que é: “o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos- chave” (CELLARD, 2008, p.303).

Godoy (1995, p.23) mostra que na análise,

o pesquisador busca compreender as características, estruturas e/ ou modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens. O esforço analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Outro ponto pertinente na coleta dos dados de uma pesquisa documental é delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos. Aliás, é uma precaução no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contém regionalismos, gíria próprios e meios particulares, linguagem popular, etc (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.10). Foi dada atenção também, aos conceitos-chave presentes no documento, avaliando sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar como um argumento se desenvolveu e quais são as partes principais da argumentação. Essa contextualização pode ser um apoio muito importante quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza. Embora, ao produzir um olhar acerca dos documentos normativos que evoluem a Educação Sexual, a escrita esteja organizada de forma cronológica, a proposta não é mostrar origens, “recolher, em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade, enfim reduzida, do tempo” (FOUCAULT, 2007a, p.26); ou seja, retratar os fatos históricos e remontar o passado sobre a discussão da sexualidade e seus entrelaçamentos com a educação.

Essa opção de trazer à tona os rastros significativos da história, desde os mais antigos, até os mais recentes, deu-se apenas para fins de organização da escrita. Os documentos foram

tratados na perspectiva de serem uma produção do ato humano de existir e se relacionar, de produzir saberes e verdades pelas relações que estabelece (MIOTELLO, 2001).

Obviamente, não se pretende apontar aqui, e nem ao final desta pesquisa de doutorado, um quadro fechado com os conteúdos considerados pertinentes a trabalhos com a Educação Sexual. E não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de situar os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é afirmar que há um antes-agora-depois, disposto numa linearidade fundamental. Aqueles domínios, considerados e operacionalizados, permitirão caracterizar o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo.

Buscou-se, ao longo da pesquisa, elencar algumas possibilidades de trabalho, para assim, contribuir com essa questão que parece tão cara e importante. Propõe-se também, romper com práticas educativas pautadas numa visão determinista e reguladora da sexualidade, entendendo-a enquanto um artefato, constituído historicamente em meio a relações sociais de saber e poder (FELIPE, 2008; XAVIER FILHA, 2009a, 2009b; BARROS, 2010; BARROS; RIBEIRO, 2012).

4 MARCOS DOS SABERES SEXUAIS NO BRASIL

A sexualidade pode ser compreendida como um processo construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais, (LOURO, 2008), que remetem ao prazer e à qualidade de vida. É um tema de interesse em diferentes campos das ciências, e independente de qual seja este campo parece existir uma conformidade de que o conceito de sexualidade traz na sua origem histórica e cultural, uma clara amplitude que vai além da ideia predominante que a atrela ao do sexo.

Como defende Braga (2009), a compreensão e as formas de expressar a sexualidade são permeadas por tabus, preconceitos e mitos, sendo este assunto uma área do saber essencialmente polêmica, por envolver elementos da religião, da ética com suas diferentes conotações, e dos universos sociais e subjetivos. E esse emaranhado de fatores contribui para a estruturação das atitudes e comportamentos sexuais das pessoas.

O século XIX marca o período em que o sexo se tornou oficialmente objeto de estudo institucionalizado no Brasil. É a partir da Medicina que o discurso sexual encontra amparo e, é dos médicos que surgem os primeiros enunciados sexuais, ainda que voltados para as perversões, desvios e condutas patológicas.

É também da Medicina que surge o termo Sexologia, sendo que nas primeiras décadas do século XX são produzidas várias obras sobre Educação Sexual que atraindo, além de médicos, educadores e psicólogos, que vão compor o grupo pioneiro responsável pela institucionalização e difusão dos saberes sexuais no país (CORRÊA, 1998).

Figueiró (1995) traça alguns panoramas, e constata que a Educação Sexual no Brasil, tomou caminhos que a afastaram da escola e atrasaram inexoravelmente sua implantação. Por outro lado, esse afastamento da Educação Sexual da escola direcionou os estudos sobre sexualidade para um espaço educacional que, mesmo sob o regime militar, conseguiu manter certo grau de autonomia que foi aumentando na medida em que a ditadura ia abrandando: a universidade.

Nos anos de 1980, várias dissertações e teses são produzidas em conceituadas universidades (FIGUEIRÓ, 1995; FIGUEIRÓ, 2001; FIGUEIRÓ, 2006), e a partir de então, são criados vários grupos de investigação que passam a aglutinar estudos e pesquisas sobre sexualidade e Educação Sexual (BEDIN, 2010).

Ribeiro (2004, p.18) expõe que, enquanto na Colônia a Educação Sexual era “informal e se pautava praticamente apenas nos usos e costumes correntes, no Império ela passa a ser documentada em teses, livros e manuais”. E Jurandir Freire Costa faz uma análise esclarecendo o início dessa institucionalização,

a medicina higienista impõe às famílias uma educação física, moral e sexual que será responsável por várias mudanças nos costumes familiares... Contribuiu, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear característica de nossos tempos. [...] A família nuclear e conjugal [...] era higienicamente tratada e regulada (COSTA, 1989, p.13).

O que se pode destacar da posição médica do século XIX é a sua influência no ditar de regras tanto para as famílias, como para a sociedade, reproduzindo sua função normalizadora,

um tipo de medicina que procurou estabelecer e justificar sua presença na sociedade, através, sobretudo da higiene pública... [significando] o início de um período que assinala para a medicina um novo tipo de existência enquanto saber e enquanto prática social, que se distingue e opõe às várias formas de seu passado (MACHADO et al., 1978, p.18-19).

Os médicos autores das teses no século XIX também foram professores que influenciaram a formação médica das primeiras décadas do século subsequente, aumentando o número daqueles interessados em questões ligadas à sexualidade e à Educação Sexual. Como explica Ribeiro (2004), do século XIX às primeiras décadas do século XX, a relação da medicina com a sexualidade se torna cada vez mais intensa, culminando com o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico e com a publicação, principalmente a partir de 1920/40, de dezenas de livros [veiculando] a importância e necessidade da Educação Sexual.

No Brasil, entre períodos de guerras dois médicos se destacaram enquanto representantes pioneiros da Sexologia no país: José de Albuquerque e Hernani de Irajá. Não foram os únicos, como bem descreve Ribeiro (2004), podendo a eles acrescentar pelo menos Antonio Austregésilo e Álvaro Negromonte. Para Carrara e Russo (2002, p.274),

os discursos especializados sobre sexo foram articulados sobretudo por médicos. Tais discursos emergiam de uma espécie de nebulosa, cujos vapores emanavam da agitação que a questão sexual produzia em diferentes pontos do campo intelectual de então. Tendo no período o mesmo estatuto retórico da questão social, a questão sexual referia-se de modo um tanto inconsistente à percepção de que certas instituições (principalmente o casamento) e valores (principalmente os que equacionavam sexo e imoralidade) eram inadequados ou até mesmo danosos, tendo como consequência a proliferação de um conjunto de males sociais que iam da prostituição às doenças venéreas, da pornografia à corrupção de menores, da esterilidade à decadência das nações.

José de Oliveira Pereira de Albuquerque, autoproclamado sexólogo e andrologista brasileiro, por exemplo, era um médico formado sob as influências do eugenismo e do higienismo, ficou reconhecido por suas obras referentes à Educação Sexual e à sexualidade, divulgadas entre os anos de 1928 e 1958, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Suas obras surgiram em um quadro político-social de profundas mudanças, caracterizado pelo

desenvolvimento de indústrias e descobertas científicas, preocupação com a prevenção de doenças e etc. Ele publicou livros como: *Moral sexual* (1930); *Da impotência sexual do homem* (1933); *Catecismo de Educação Sexual* (1940); e seu último livro - *Quatro letras, cinco lustros* (1958), em que relatava as importantes e diversas iniciativas do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), que tinha como objetivo divulgar os conhecimentos básicos da Educação Sexual entre os brasileiros.

Ressalta-se que a proposta de Educação Sexual de José Albuquerque encontrava-se recolhida nos ideais de educação sanitária, isto é, relacionada aos bons hábitos higiênicos visando a uma moral sexual de bons comportamentos. Conforme alude Ribeiro (2019, p.18),

José de Albuquerque, em 1933, funda o Círculo Brasileiro de Educação Sexual – CBES, que como explica Felício (2011, p.1) era uma entidade filantrópica voltada para a promoção de “uma reforma da educação/cultura sexual da população brasileira” e “entidade dedicada à Educação Sexual em território nacional”. Realmente, José de Albuquerque foi um pioneiro da Educação Sexual, um homem à frente de seu tempo, que defendia pontos de vista como o controle de natalidade e a instituição do divórcio, a Educação Sexual nas escolas, a conscientização da população em relação aos perigos das doenças venéreas.

Ainda como mostram os estudos de Ribeiro (2019), José de Albuquerque criou o Boletim de Educação Sexual, que vigorou entre os anos de 1933 e 1939, e também, foi responsável pela organização de uma Semana de Educação Sexual no Rio de Janeiro, em 1934, e em São Paulo, em 1935.

O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES) realizou conferências públicas todas às quartas-feiras, durante 12 anos. José de Albuquerque instituiu no dia 20 de novembro de 1935, o Dia do Sexo, e para sua comemoração conseguiu que fosse tocado em várias rádios do Rio de Janeiro, o que compôs o Hino à Educação Sexual e proferida a conferência *Divagações Sexológicas*, conferência esta inclusive com espaço na Hora do Brasil.

Em 1960, era possível observar uma mentalidade favorável à Educação Sexual surgida no período entre guerras e forjada pelos pioneiros sexólogos, que possibilitou as primeiras experiências efetivas de Educação Sexual nas escolas brasileiras. São mencionadas as seguintes escolas: Ginásio Estadual Pluricurricular e Experimental, em São Paulo; Colégios Pedro de Alcântara, André Maurois, Infante Dom Henrique e Orlando Rouças, no Rio de Janeiro; o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte (RIBEIRO, 1990; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997; RIBEIRO, 2004; FIGUEIRÓ, 2006; MAIA, 2013).

Neste percurso da Educação Sexual no Brasil, há um retrocesso nesta caminhada exitosa em decorrência do Golpe de Estado de 1964, cujo governo, quatro anos depois, baixou o Ato Institucional nº 5, o qual suspendeu várias garantias constitucionais, inclusive fechando o

Congresso Nacional por quase um ano.

A Educação Sexual não era bem vista pela moral conservadora vigente,

os tempos não pareciam mais favoráveis a que se falasse abertamente sobre sexo. Escolas foram fechadas, professores foram denunciados, alguns foram até processados quando se arriscavam a dar orientação sexual. A partir de 1968, houve um retrocesso em matéria de educação sexual que, na verdade, acompanhou a onda de puritanismo que invadiu o país naquela época e que se manifestou, principalmente, pela intensificação do rigor da censura (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p.22-23).

Ribeiro (2004) alude sobre o projeto de lei da deputada do então MDB (Movimento Democrático Brasileiro), Julia Steimbruck, para a implantação da Educação Sexual nas escolas, que foi recusado e engavetado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, coincidentemente dela fazendo parte um general, um almirante e um padre, responsáveis pelo parecer,

o período não é propício [à educação sexual], pois o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 reprime não só as manifestações políticas, reduzindo as liberdades individuais, mas também as manifestações da sexualidade e as implicações nos padrões de comportamento delas decorrentes (RIBEIRO, 2004, p.21).

O que é importante ressaltar é como as primeiras décadas do século XX constituíram o momento de maior expressão em termos de Educação Sexual no Brasil, e que só foi igualado no período 1990-2012. Porém, os importantes campos intelectuais e escolares cultivados a partir das primeiras décadas do século XX, que já estavam obtendo os frutos da Educação Sexual, foram suprimidos e acabaram por deixar um vácuo intelectual cujo preço ainda se paga: não há Educação Sexual nas escolas, e sofre-se pela sociedade conservadora e preconceituosa que se manifesta nos espaços escolares, familiares e sociais.

Mesmo com a dicotomia existente entre esquerda x direita, uma polarização em que liberdades de atitudes e comportamentos sexuais fossem típicos da esquerda e o conservadorismo e a repressão sexual fossem características marcantes da direita, o que se enfatiza é que paralelamente à contenção da Educação Sexual na escola, ocasionou a liberação dos filmes eróticos (a pornochanchada³) com muita nudez. Comportamentos e atitudes voltados para uma busca de prazeres momentâneos com certa dose de erotismo constituíam a base da libertação da juventude, particularmente a juventude da classe média, boa parte alheia aos acontecimentos

³ Iniciadas longo da década de 1970, as pornochanchadas se consolidaram enquanto um gênero cinematográfico brasileiro que reunia filmes que continham erotismo, crítica de costumes em termos sexuais e comportamentais, e humor. Ao dar espaço para a experiência cotidiana em meio a um regime autoritário, a pornochanchada se inseriu em um processo de “liberação de costumes da época, uma tematização da “revolução sexual” à brasileira, tecendo tramas que de início se prendiam à paquera, às conquistas amorosas, à virgindade, ao adultério, à viúva disponível e fogosa” (SIMÕES, 2007, p.187).

políticos do país.

Felipe (2007, p.78) destaca a visibilidade que não só do conceito de gênero, mas também o de sexualidade que adquiriu desde a década de 1970, “no meio acadêmico, bem como nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, na militância político-partidária, nas políticas públicas”. De acordo com a autora, muitas iniciativas foram implementadas com o objetivo de promover a equidade de gênero e de garantir os direitos sexuais de todos os sujeitos. No Brasil, tanto as questões de gênero, quanto as de sexualidade ganharam destaque em diversas instâncias. Tal destaque vem atravessado pelo viés dos Direitos Humanos que se fundamentam no reconhecimento e no respeito às diferenças e às particularidades de cada sujeito ou grupo de sujeitos.

No que se refere às questões da sexualidade durante o período do regime militar, ficou evidente a contradição sexual, na qual,

de fato, as vias tradicionais de engajamento político – sindicatos, partidos, grêmios estudantis – foram literalmente barradas. [Mas] ao mesmo tempo em que, do ponto de vista ideológico, representava os setores mais retrógrados da sociedade (as senhoras da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, o capital agrário), cabia ao regime propiciar a penetração do capital monopolista internacional, para o qual se fazia necessário assegurar um público consumidor para as indústrias aqui instaladas. Ou seja, o moralismo dos setores retrógrados não deveria servir de empecilho para a modernização do consumo (RUSSO; ROHDEN, 2011, p.28-29).

Embora tivesse havido uma interrupção no processo de institucionalização da Sexologia e da Educação Sexual no Brasil, as questões sexuais ainda eram evidentes na sociedade e, os anos 1970 foram palco de transformações na família, frutos, inclusive, da modernização tecnológica induzindo ao acesso aos ideais de liberação da sexualidade provenientes principalmente dos Estados Unidos.

No ano de 1980 foi criada na cidade de São Paulo, a Associação Brasileira de Educação Sexual pelo ginecologista Haruo Okawara, a psiquiatra Gilda Fucs, o pediatra Leon Francisco Lobo e a socióloga Maria Helena Matarazzo.

Okawara e Sawaya (1977) foram os autores da coleção em fascículos - Amar: a realidade sobre a vida sexual - publicada pela Editora Abril Cultural e apresentada pelo próprio Victor Civita. Tal obra era fartamente ilustrada e didaticamente acessível ao grande público, mas também continha conteúdos de interesse para profissionais da área. Era dividida em dois volumes com 40 capítulos, e o primeiro deles, que também foi o primeiro fascículo a sair nas bancas, tratou justamente da Masturbação. Seguiram-se os temas Menstruação, Orgasmo, Casamento, Disfunções Sexuais, Sexualidade na Infância, Educação Sexual, Adolescência, Aborto, Prostituição, dentre vários outros.

Maria Helena Matarazzo publicou alguns fascículos pela Editora Três em 1982 - Arte de amar: orientação sexual para o jovem de hoje - que procurou abranger os seguintes temas: Sexo e Amor em Questão, Dilemas Sexuais, Educação Sexual, Filosofia Pessoal e Técnicas de Comunicação. No decorrer da apresentação ao leitor, a obra se propunha a

ajudar você a se conhecer, se gostar, se valorizar e se respeitar para adquirir uma autoimagem positiva. Arte de Amar vai lhe ajudar também a descobrir seus próprios valores, isto é, o que é bom para si, o que é certo para si, levando você a desenvolver um código próprio de comportamento sexual, onde seus direitos e os dos outros sejam respeitados. À medida que você se descobre como pessoa e define seus valores, você descobre o outro. Arte de Amar vai lhe mostrar como este elo (você e o outro) pode se formar, procurando abrir seu mundo em várias direções (MATARAZZO, 1982, p.5).

Matarazzo, a responsável também pela difusão da Educação Sexual na mídia, com um programa diário na Rádio Globo de 1976 a 1980 e, um serviço de Educação Sexual por telefone, de 1979 a 1981, e em 1983 (RUSSO; ROHDEN, 2011).

No ano de 1980, foi fundado em Brasília o CESEX (Centro de Sexologia de Brasília), que existia informalmente desde 1972, sendo o mais antigo centro de formação de profissionais na área da Sexualidade. Criado pelo ginecologista Ricardo Cavalcanti, utilizava as técnicas de Terapia Sexual de Masters & Johnson e ofereceu o primeiro curso de formação em Sexologia do Brasil.

Em 1986 foi criada a SBRASH (Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana), em São Paulo, que ainda se encontra em atividade. Tanto o CESEX, quanto a SBRASH se voltaram para a formação de profissionais de saúde e educação no campo da Sexualidade. Vale destacar que:

O movimento inicial para a estruturação do campo da (segunda) sexologia no Brasil foi, portanto, fruto da articulação entre a ginecologia-obstetrícia e a psicologia, cabendo de fato à ginecologia, como especialidade médica, fornecer a legitimação necessária para a nova especialidade. É necessário lembrar que, neste momento, a psicologia encontrava-se sob forte influência da psicanálise (RUSSO et al., 2009, p.623).

Já em 1987 criou-se, em São Paulo, o GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual) que tem Marta Suplicy como parte dos fundadores. Antes dela, só José de Albuquerque, que nos anos 1930, falava de sexo no rádio até no horário nobre – A Voz do Brasil.

Os princípios da Educação Sexual para Marta Suplicy (1983, p.29) são:

1- O respeito por si próprio e pela sua dignidade como pessoa; 2- O respeito ao outro. A ninguém é permitido ver o outro somente como meio para satisfazer suas necessidades; 3- O acesso à informação. Responder o que a criança perguntar de forma honesta e sem preconceito; 4; Ajudar a criança a desenvolver

o espírito de crítica. Através da não supressão da curiosidade e do estímulo ao questionamento, a criança desenvolve a capacidade de raciocínio, adquirindo condições para refletir sobre o que a cerca e escolher o que lhe convém.

Seu posicionamento em relação à ética na Educação Sexual é atualíssimo, considerando a onda moralista que se desenvolve na sociedade, em especial, aquela decorrente do fundamentalismo religioso,

toda sociedade tem dois tipos de valores: os universais e os alternativos. Os universais são os que a maioria das pessoas deve respeitar para que a sociedade funcione, são os valores fundamentais daquela sociedade (não roubar, não matar, etc.). Os valores alternativos são aqueles que não precisam ser compartilhados por todos os membros de uma sociedade. Muitos de nossos valores em relação ao sexo – antes considerados universais, uma vez que todos lhes deveriam prestar cega obediência – agora se tornaram alternativas éticas e permitem ver essa capacidade de escolha a que o educador deve se dirigir. [...] A responsabilidade do educador é a de preparar seus orientandos para tomar suas próprias decisões entre uma variedade de alternativas concorrentes, sempre tendo como orientação os valores unânimes de uma sociedade democrática: 1) Honestidade [...]; 2) Ausência de exploração [...]; 3) Respeito pela integridade do outro. Pela condição do outro. 4) Respeito por si mesmo; 5) Igualdade de direitos entre o homem e a mulher (SUPLICY, 1981, p.3).

O GTPOS realizou a implantação da Orientação Sexual na rede oficial de ensino do município de São Paulo de 1989 a 1992, e de 2003 a 2004, e atuou junto a escolas das redes municipais de várias cidades brasileiras. E teve participação ativa na construção do Caderno de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É necessário distinguir, conceitual e metodologicamente, o que se entende por “sexo”, “sexualidade” e “Educação Sexual”, pois tais conceitos são indissociáveis. Os autores Vilar e Souto (2008, p.17) explicam que, a “clarificação do conceito de sexualidade nos seus diferentes componentes é uma condição essencial para a compreensão da necessidade, natureza e abrangência dos programas de Educação Sexual”.

Estudos sobre a sexualidade mostram que este conceito envolve a intencionalidade humana, expressão e vivência dinâmica, processual; crescimento global, condutas sexuais, inter-relacionamentos afetivo-sexuais e a troca de prazer (VITIELLO, 1997; LOYOLA; CAVALCANTI, 1990).

A constituição da sexualidade se dá através de uma série de interações entre diversos fatores: biológico, social, psicológico, político, cultural, ético, legal, religioso, histórico e espiritual. Há, portanto, uma enorme gama de possibilidades, podendo o indivíduo viver sua sexualidade das mais diversas maneiras. A sexualidade é tida como um aspecto central na vida do ser humano, envolvendo a atividade sexual, as identidades de gênero, a orientação sexual, o prazer, a intimidade e a reprodução (Federação Internacional de Planejamento Familiar - IPPF,

2008).

A definição do conceito de sexualidade, apresentada pelo Convênio Internacional da Organização Mundial da Saúde, justifica essas afirmações, por considerá-la (OMS, 2006, p.5),

um aspecto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de gênero, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.

Ainda, conforme explica a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade está relacionada a uma energia que nos motiva a procurar amor, contato, ternura, intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados.

Desta forma, a sexualidade é muito mais do que falar apenas de sexo. O sexo faz parte dessa dimensão, é a nossa marca biológica, enquanto a sexualidade é uma marca humana (FIGUEIRÓ, 2001; NUNES, 1987).

Neste caminho, Loyola e Cavalcanti (1990, p.328) dizem,

que o sexo deve ser respeitado na sua tridimensionalidade. Sexo tem um compromisso com o crescimento global do homem. A conduta sexual, forma de expressão da sexualidade, nunca deverá limitar-se a um simples comportamento estereotipado, mas a toda uma forma de sentir, pensar, desejar. Isto significa quebrar os limites da genitalidade e ir ao encontro do outro com todo o seu potencial erótico e sensual, numa tentativa de desenvolvimento da pessoa e do par. Comunicar-se por inteiro, respeitando o seu destino de espécie e de indivíduo. Isto significa estar presente em todas as formas de mensagens do outro: ouvir e ser ouvido, olhar e ser olhado, tocar e ser tocado, dar e receber. Neste sentido, a sexualidade se personaliza e se transforma. E, num evoluir de descobertas mútuas, envolve o homem total. Como educadores, é importante desmistificar os tabus que teimam em delimitar áreas para a sexualidade. Explicar aos jovens que a sexualidade não implica fatalmente o binômio pênis-vagina. Que eles não confundam sexual com genital. A sexualidade é ampla e difusa: todo o corpo humano é erótico e erotizável.

A sexualidade é uma dimensão histórica, é sujeita a transformações sociais, passível de reformulações, questionamentos de valores e padrões vigentes, como também, é o resultado de “uma invenção social”, uma vez que se compõe, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes e produzem “verdades” (LOURO, 2001, p.62). É através da Educação Sexual que a sexualidade é construída.

Ao final da primeira infância a sociedade já foi capaz de interiorizar nas pessoas os discursos e comportamentos padronizados que configuram os papéis sexuais dominantes, e suas

formas de expressão consentidas e esperadas. A partir desta afirmação fica fácil perceber que a Educação Sexual é um fenômeno presente na sociedade, não sendo tarefa única e primordial da escola, embora encontre nela um reforço institucional de suas bases sociais.

Tudo o que se ensina, direta ou indiretamente (de modo formal, não formal ou informalmente), às crianças e aos jovens sobre o que é permitido e o que não é permitido, o “certo” e o “errado”, o que deve e o que não deve ser falado, pensado ou vivido no tocante ao sexo, à percepção do corpo e dos papéis de gênero, é por si só, uma Educação Sexual, pois ela faz “parte da construção gradativa do ser humano, favorecendo uma personalidade psicologicamente sadia e socialmente adequada” (ALMEIDA; PRADO, 2008, p.6).

Há diferenças na forma como os autores denominam os diversos espaços nos quais a Educação Sexual acontece. Adotamos nesta pesquisa os seguintes termos: Educação Sexual formal, Educação Sexual não formal, Educação Sexual informal. Optamos por estas nomenclaturas, pois são as usadas pelos teóricos consultados (CHAGAS, 1993; GUIMARÃES, 1905; NUNES, 1987; NUNES; SILVA, 2000; RAMIRO; MATOS, 2008; REIS; VILAR, 2004; SANTOS, 2010; SERRÃO, 2009; VAZ; VILAR, CARDOSO, 1996; VEIGA et al., 2006; VILAÇA, 2007).

É importante ressaltar que, o ensino escolar brasileiro é marcado pela visão médico-biologista da sexualidade, e pela visão normativo-institucional, e este ensino tem manifestado resistência em acolher a Educação Sexual como sendo parte integral e indissociável da pessoa. A compreensão da sexualidade é evidentemente marcada pela repressão e controle, vinda da Igreja, Estado, Medicina, Escola e da Instituição familiar. As pessoas têm internalizado aspectos negativos sobre a sexualidade, e elas mesmas acabam por exercer sobre si uma autorrepressão, sem ter, por vezes, consciência disso.

O silenciamento ou a negação das questões relacionadas à sexualidade na escola são desestabilizados pela curiosidade de alunos e alunas, por desafiarem as regras estabelecidas: nas conversas, aproximações afetivas, nas pichações dos banheiros, carteiras e muros, nas piadas e brincadeiras. Louro (2003, p.81) mostra que, a

presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

A escola tem por finalidade ensinar modelos de ser e estar na sociedade e contribuir para a construção dos sujeitos, e precisa, para tanto, problematizar os discursos sobre a sexualidade, e ir muito além da Educação Sexual informal.

Uma Educação Sexual informal é caracterizada pela influência dos modelos que fazem parte do espaço social no qual o indivíduo está inserido, sejam estes, passados pelos pais, irmãos, amigos. Veiga, Teixeira e Couceiro (2001, p.35) explanam que,

as vivências e relações com os outros (pais, família, amigos), para além de poderem modelar comportamentos e atitudes face à sexualidade, são fonte de saberes (implícitos e explícitos), de normas (consentâneas ou não com culturas dominantes), de crenças e de mitos, muitas vezes contraditórios entre si e entre o eu e o outro. Neste campo, eles desempenham um papel crescentemente influente e altamente polêmico, onde se associam, de modo mais ou menos aberto e nem sempre criterioso, valores e direitos universalmente consagrados com comportamentos que se regem por interesses econômicos, políticos, religioso.

Carradore e Ribeiro (2006), em suas pesquisas, demonstram que há o papel da família e a necessidade de complementaridade por parte da escola na formação da criança no campo da Educação Sexual, uma vez que a família é a principal educadora, quer por direito, quer por dever. A família está entregue à responsabilidade de cuidar, amar e educar os seus filhos para que se tornem adultos autônomos, equilibrados e promotores de intervenções positivas na sociedade. A escola não pretende, não pode, nem deve substituir a família. No que se refere à Educação Sexual, a escola deve assumir um papel complementar e de consolidação da educação dada pela família.

A família tem se alterado ao longo da história, mas continua sendo permeada de vínculos afetivos os quais fazem parte do processo de humanização do indivíduo. Na verdade, encontrar formas de interagir com as famílias e comunidade de modo a favorecer um trabalho conveniente e propício a todos se constitui num grande desafio para a escola. Szymanski (2010) aponta que o papel da escola na contribuição do sujeito, quer em seu desenvolvimento pessoal ou emocional, é indispensável.

Sendo assim, é necessário repensar sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, o que a direciona a uma parceria com a família, de forma a atingir seus objetivos educativos. É importante que a escola busque estreitar suas relações com a família em nome do bem estar dos alunos.

Esteves (1999) lembra que, por vezes, a família renunciou às suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que eles não podem preencher. Como resultado dessa situação, as crianças chegam à escola e desenvolvem suas atividades escolares sem qualquer apoio familiar.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de

desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (TEDESCO, 2002, p.36).

Em vista disso, é que se destaca a necessidade de uma parceria entre família e escola, apesar de cada uma apresentar valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança.

A família deve, portanto, se esforçar para estar mais presente em todos os momentos da vida da criança, inclusive da vida escolar. No entanto, esta presença implica envolvimento, comprometimento e colaboração. Os pais precisam dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que as crianças tenham sucesso tanto na sala de aula, como no seu desenvolvimento e na vida.

E a escola deve assimilar as mudanças sociais e familiares que sempre ocorreram e, incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. A escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

5 SEXUALIDADE NO CONTEXTO ATUAL

Os séculos XX e XXI são caracterizados por serem épocas de grandes transformações, que quando sob as ações de diferentes processos sociais, a racionalidade, a moralidade e as visões políticas vigentes começam a ser questionadas, gerando mudanças nas interações entre o ser humano e a cultura, a política e a natureza.

A partir de 1970, surgem novas formas de trabalho capazes de realizar aspirações de autonomia, liberdade e criação. Essas três palavras aparecem como chaves para abrir um mundo em contínua reengenharia, em que as estruturas hierárquicas e as funções fixas foram abandonadas em prol de estruturas em rede, que solicitam trabalhadores aparentemente capazes de articular diversos conhecimentos, várias identidades, assim como, absorver exigências de mobilidade e inovação, deslocando-se sem deixar-se aprisionar pelas fronteiras geográficas, econômicas, de classe e cultural.

O século XX pós-guerra passou a ser chamado de pós-modernidade, no qual as condições socioculturais e estéticas ganham prevalência. O consumo deixa de ser uma prática para adquirir e usufruir bens e serviços, passando a ocupar um espaço privilegiado no vetor da reprodução cultural e da própria constituição identitária de indivíduos e coletividades, conduzindo, assim, os modos de pensar, as necessidades, os desejos, as formas de participação e os estilos de vida (SLATER, 2002).

Sobre a pós-modernidade Kuma (1997, p.79-80) explica que é

uma invenção da Idade Média cristã. Esse fato deveria, em princípio, ter estabelecido um contraste tão nítido quanto fosse possível imaginar com o mundo antigo. O mundo antigo era pagão, o moderno, cristão. Isto é, o primeiro estava envolvido em trevas, o último fora transformado pelo aparecimento de Deus entre os homens, sob a forma de seu filho, Jesus Cristo. Com Cristo, todo o significado da história humana foi alterado – ou melhor, deveríamos dizer, pela primeira vez se atribuiu um significado à história.

Segundo aponta Terry Eagleton (1998), a pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, com um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades.

Essa maneira de ver baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e

descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política convencional de classes cede terreno a uma série difusa de políticas de identidade.

Deleuze e Guattari (1995) esclarecem que a verdadeira dinâmica do capitalismo leva à dissolução de estruturas disciplinares tradicionais, como por exemplo, o Estado (os governantes), a família (os pais) e a Educação (os educadores). No lugar dessas instituições, encontra-se uma ampla e abrangente sociedade disciplinar, em que estruturas peculiares de controle são constituídas por dispositivos que mudam de um instante para o outro, dentro da dinâmica da multiplicidade e flexibilização.

As aspirações à flexibilidade de identidade e à multiplicidade das atitudes acoplam-se perfeitamente à plasticidade dos modos de ser disponibilizados pelas mercadorias. Compreende-se que a fluidez do mercado está ditando a forma fluida da vida humana.

O mundo do trabalho e o mundo do consumo visam à constituição disciplinar do sujeito, que acaba por orientar seu modo de agir a partir da lógica da acumulação de contradições e, da atenuação dos contrários exigida pelas particularidades das sociedades capitalistas contemporâneas. Para Safatle (2016, p.139),

se voltarmos ao mundo do trabalho ligado ao novo espírito do capitalismo, podemos dizer que os imperativos de maleabilidade e de flexibilização de funções vindos da crítica da especialização e do advento hegemônico do trabalho em rede são fundamentais não apenas por permitirem aos sujeitos desenvolverem disposições de conduta em situações de instabilidade normativa, de fluidez entre ordem e desordem e de contínua reengenharia. Situações estas cada vez mais presentes no mundo do trabalho. Eles são importantes também por permitirem a incorporação, no interior da esfera da produção, de uma dinâmica de investimento libidinal marcada pela fragilização de vínculos, pela indeterminação e pela transgressão de regras. Tal dinâmica pode, à primeira vista, parecer implementação de expectativas de autenticidade na relação dos sujeitos ao trabalho. Por isso, em vez de um trabalho ascético que exige a repressão ao prazer sensível e à fixidez identitária presente na ideia de “vocação”, o discurso atual do trabalho procura legitimá-lo como modo de acesso a um gozo onde flexibilização de vínculos e prazer da indeterminação são características maiores. No entanto, este é, no fundo, um modo de socialização que visa acostumar sujeitos a se submeter a regimes de controle que não fazem mais apelo a identidades fixas, mandatos vocacionais coesos.

Nota-se, portanto, que a inversão passa a ser um modo de manifestação do esgotamento de determinações fixas e aparentemente enraizadas. A ideologia das sociedades capitalistas contemporâneas convivem bem com os imperativos de desarticulação de unidades, flexibilização de identidades e da diferença.

Um dos exemplos possíveis da situação explicada anteriormente, é que uma única marca pode trazer em seu bojo, ao mesmo tempo, a enunciação da transgressão e da norma. Até porque,

os sujeitos que a consomem estão presos a essa lógica de simultaneamente aceitar a norma e desejar sua transgressão.

Safatle (2008, p.142) salienta que ao invés de lócus da identidade estável, o corpo fornecido pela indústria cultural e pelo consumo aparece cada vez mais como uma matéria plástica, como espaço de afirmação da multiplicidade. O que não poderia ser diferente, uma vez que o capitalismo atual ultrapassa a lógica da totalização normalizadora e adota a lógica do excesso errático.

É a era do consumismo, do corpo produtor de trabalho que passa também a ser objeto de consumo, adentrando para a identidade de mercadoria, época de valores, sentimentos e relações efêmeras.

Nunes e Silva (2000) denominam essa fase como consumista-quantitativo, pois,

[...] trata-se do modelo dominante na sociedade de massas e que reduziu a revolução sexual, de fundamentos filosóficos e políticos, a uma descompressão dessublimada de práticas sexuais compensatórias, reificadas, quantitativas e desumanizadas. A sexualidade como objeto de consumo, como prática compulsiva de catarse pessoal e coletiva. É o modelo predominante na mídia [...] (NUNES; SILVA, 2000, p.16).

O capitalismo passou a não mais impor conteúdos normativos privilegiados, mas socializar o desejo através da fragilidade de seus próprios códigos e da flexibilização das identidades que ele mesmo aponta. Houve assim, uma consolidação do mercado erótico diversificado, cujo critério fundamental deslocou-se da imagem ideal do casal heterossexual reprodutivo, com suas obrigações conjugais e cívicas, para ancorar-se na busca da realização pessoal, da felicidade, da promoção do bem-estar individual e coletivo por meio do bom uso dos prazeres.

Essa ideia é bem explicada por Rubin (1989, p.283), ao afirmar que a moralidade democrática deveria,

julgar os atos sexuais pelo modo como os parceiros se tratam, o nível de respeito mútuo, a presença ou ausência de coerção e a quantidade e qualidade dos prazeres que eles proporcionam. Não deveria ser foco de preocupação ética se os atos sexuais são gays ou heterossexuais, realizados em casal ou em grupo, nus ou com roupa íntima, comercial ou gratuito, com ou sem vídeo.

Neste cenário, o sexo vai progressivamente deixando de ser visto como uma força fisiológica, para tornar-se uma tecnologia de si, uma técnica em que os indivíduos podem e devem saber experimentá-la e manejá-la para ficarem cada vez mais felizes, satisfeitos e realizados. Perde-se, quase que totalmente, o vínculo e a coerência de condutas submetidas a um padrão de unidade. É a clara produção de uma demanda de individualização diversa,

caracterizada pela exigência da eficiência e da eficácia como condições essenciais para a vida dos homens. A partir desse contexto, é subsumida a prescrição de um dever humano fundamental: gozar imperiosamente a partir das identidades descentradas.

O discurso do capitalismo atual passou a ser indissociável da busca do gozo, que impulsiona a plasticidade infinita da produção das possibilidades de escolha no universo do consumo. Para Vance (1995), a sexualidade é muito mais plástica do que se supunha, ela é socialmente moldada, condicionada ou construída até mesmo nos aspectos ou efeitos mais naturais. Estamos diante de uma economia libidinal⁴, capaz de compreender a racionalidade econômica a partir do tipo de promessa de satisfação que as formas de vida no capitalismo são capazes de realizar. Safatle (2008, p.128) discorre que,

trata-se, por exemplo, do “cada um tem direito a sua forma de gozo” (ou, ainda, “cada um *deve* encontrar sua forma de gozo”) que podemos encontrar na liberação multicultural da multiplicidade das formas possíveis de sexualidade em nossas democracias liberais. Devemos pensar aqui na tese de que a *incitação e a administração do gozo* se transformaram na verdadeira mola propulsora da economia libidinal da sociedade de consumo, ao invés da repressão própria à sociedade da produção.

As diferentes formas de sexualidades, aqueles que fogem das normas tradicionais, estão sendo atualizadas, em um registro de autoprodução específico, num compasso de expansão de sistemas plurais de gozo (GADELHA, 2009, p.146-147). A sexualidade torna-se assim, objeto de investigações e estudo na contemporaneidade, abrangendo diversas áreas como psicologia, sociologia, filosofia, pedagogia e economia, tendo destaque os trabalhos de autores como Freud (1856-1939), Reich (1897-1957) e Foucault (1926-1984).

Freud acabou por chocar o mundo com suas teorias sobre a sexualidade e as implicações desta para o comportamento humano: o desenvolvimento da personalidade e a origem de conflitos e distúrbios psicológicos. E Wilhelm Reich, foi quem fez as mais ousadas propostas concretas relacionadas à educação sexual e ao bem-estar sexual da população.

Freud deparou-se com um processo no qual a socialização e a repressão convergiam em larga escala. Para ele, a economia libidinal do capitalismo como sociedade de produção seria impensável sem o desenvolvimento de uma civilização neurótica, que só poderia entender seus processos de socialização por meio da instrumentalização do sentimento de culpa.

E Freud não teme em falar nesse caso de “patologias das comunidades culturais”. O que não significa que todos os sujeitos de uma determinada sociedade serão neuróticos, mas que os ideais socioculturais responsáveis por processos de socialização baseados em identificações, tendem a produzir

⁴ Termo criado por Jean François Lyotard (1924-1998).

estruturas libidinais neuróticas (SAFATLE, 2016, p.121).

Estrutura social esta, que leva os sujeitos a não encontrarem mais seus lugares, transformando-se em atores que encenam seus próprios papéis sem se vincularem realmente a eles, e instaurando com isso, um jogo de máscaras. Isto destrói toda a forma fixa, é um eterno deslizar entre máscaras, na qual a realidade perdeu toda a sua substancialidade.

Uma das formas de entender como tal situação iniciou-se, é a partir do imperativo da Felicidade Moderna – termo usado diante as possibilidades abertas pela Revolução Francesa – que trouxe a afirmação, “a felicidade é uma ideia nova na Europa”⁵, ou seja, a transformação da felicidade em fator central da ação social, que orientava toda a racionalidade das esferas que compunham o poder político. Ideias estas que tiveram origem a partir do papel atribuído pelos pensadores iluministas à razão, que fizeram a relação entre o prazer, especialmente físico e corpóreo, e a felicidade.

Não mais instituições externas obrigariam o indivíduo a perseguir uma finalidade última para a obtenção da felicidade, mas o próprio indivíduo, que por meio do uso da razão, teria a capacidade de escolher autonomamente seus prazeres, de responsabilizar-se por avaliar quais os meios de obtê-los, de antecipar suas consequências, e evitar transformar os prazeres em dores para si e para os outros (VEENHOVEN, 2003; MCMAHON, 2006; ALBORNOZ, 2009; SANTOS, 2015).

Foi colocado sob o indivíduo todo o peso das suas próprias decisões que, de acordo com as normas sociais, devem dirigi-lo à excelência e à perfeição, entretanto, não é sempre isso que acontece, podendo resultar num fracasso por parte deste indivíduo, fracasso evidenciado muitas vezes por sua incapacidade de corresponder satisfatoriamente à eterna busca pela felicidade material, como também, do autocontrole de seu próprio corpo, do tempo e espaço.

A emergência dos múltiplos paradigmas de felicidade fez com que os indivíduos se sentissem acuados, confusos, desesperados para fazerem escolhas, o que tem como marca principal a sua forma dinâmica, fluída e por vezes, contraditórias advindas do capitalismo.

Neste contexto, o corpo e o sexo também aparecem como mercadoria, podendo ser comprados e vendidos, um produto como outro qualquer. A humanidade na sociedade pós-moderna está presa e submetida a experiências fugazes, descontínuas, consumistas, sem sentimentos e emoções, com uma sexualidade incansável e insaciável, genital, longe da humanização, exposta e super explorada pelas mídias, que tenta por sua vez, representar um sentido de libertação, que é falso. Sobre este assunto Foucault (1986, p.36) já explicava, "o que

⁵ Famosa frase do revolucionário Louis Antoine de Saint-Just (1767-1794), pronunciada exatamente no ano de sua morte na guilhotina.

é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem se submetido e devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo".

As formas de repressão vistas são o contrário do ato de silenciar o que é da ordem do sexo, pois se encontram nos processos de normatização do sexo na ordem social, por meio de uma biopolítica assentada na proliferação de discursos religiosos, médicos, jurídicos e morais sobre a conduta sexual. Como se o dizer da verdade do sexo naturalmente se conciliasse com alguma forma universal da Lei.

O imperativo da felicidade pós-moderna não é e nunca foi o ascetismo ou a abstinência sexual, mas sim, formas de um sexo sádico, aquele submetido à lei universal e que normalmente, mas não necessariamente, realiza-se no amor conjugal com seus protocolos de reprodução da espécie.

Completando esta ideia, Deleuze (1969) elucida que a palavra que revela a verdade sobre o campo do sexual deve estar relacionada à paródia e ao humor. Essa concepção não promete a reconciliação com o universal da Lei, nem a insistência no particularismo do desejo sexual, pelo contrário, promete a desarticulação do campo do universal através do humor e com isso, a suspensão do poder organizador da Lei.

Nota-se, por vezes, que as construções de sexualidade são pensadas a partir da teoria do humor. É como se o que ninguém comentasse sobre sexo e a sexualidade, pudesse ser dito a partir do uso do humor, mostrando que o riso dissolve toda e qualquer ideia determinada, e inverte todo e qualquer princípio normativo, em prol da vida como um fluxo contínuo de formas, que nada mais é, do que a ironização das próprias formas de vida.

Ilustra Safatle (2008) que o riso aparece assim, como nova aliança estética com um mundo liberado das dicotomias ontológicas de um pensamento da representação, e compreendido como jogo de forças em contínua reconfiguração, e “flexibilização” que dissolve o que é determinado.

A configuração de ironização das formas de vida acaba por mostrar uma consciência de que as diferenças, aquilo que foge da norma, não são marcas naturais dos seres humanos, são produto e efeito de certas maneiras de representá-las, ou seja, são decorrentes da linguagem, que tem a capacidade de classificar, ordenar, marcar todas as diferenciações que estabelecem quem são os sujeitos desejáveis e “normais”. O assunto de gênero, por exemplo, ilustra essa situação. Há uma imensa dificuldade de se aceitar aqueles que fogem da norma.

Como esclarece Paulo Rennes Marçal Ribeiro em uma matéria no Caderno Fórum – Jornal UNESP⁶ publicado em 2017:

⁶ Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/noticia/30669/ideologia-de-genero-x-estudos-de-genero/>

A diversidade está presente na natureza. Nós, humanos, somos seres diversos. E é essa diversidade que torna a vida bela. Há diversidade na cultura, nas sociedades, na arte. Impossível um mundo sem diversidade. Atitudes e comportamentos sexuais também se inserem nesse contexto. A questão é saber respeitar essa diversidade. É uma questão de direito. Direito a ser diferente, direito a pensar diferente, direito a se expressar a partir das mais variadas formas de pensamento. Ninguém é dono da verdade. Nem pessoas, nem religiões, nem sistemas políticos. Isto implica na necessidade de incentivarmos uma Educação que contemple de forma positiva a compreensão do que seja a diversidade e o respeito aos direitos individuais.

Rodrigues e Abramowicz (2013) salientam que a temática das diferenças e outros temas a ela relacionados, têm sido tratados de forma central no debate nacional e internacional, com o intuito de desenvolver e formular políticas públicas especialmente na área da educação, já que aí é possível produzir, conciliar e responder aos conflitos que estão colocados na sociedade.

Portanto, a pergunta que não quer calar é: O que há de antagônico neste contexto? A passagem de uma sociedade fundada sob a autoridade e a disciplina, para uma sociedade na qual a norma da ação é a autonomia, e que está em permanente produção de si, num contexto marcado pela exacerbação do desempenho e da concorrência. Tal situação causa o aumento da depressão, que é decorrente justamente da necessidade do indivíduo responder satisfatoriamente às normas sociais e emancipações individuais.

Se direcionarmos o olhar para os sistemas educacionais brasileiros é importante refletir sobre a presença das desigualdades entre homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais que ainda se fazem presentes e são reforçadas através de regras, situações, comportamentos e discursos presentes no cotidiano.

As identidades que unem grupos e diferencia-os de outros, não deveriam resultar em relações de exclusão, desigualdade, discriminação, violência e preconceitos. Contudo, é exatamente isso que acontece. As identidades marcadas pelas diferenças não são respeitadas, o que se faz necessário entrar no espaço de luta pelo reconhecimento dos direitos de todos e todas, independentemente de sexo, gênero, raça, religião, etc.

Por fim, considerando o que vem sendo exposto, torna-se intransferível para o campo da educação, reflexões e questionamentos acerca das temáticas relacionadas a gênero, sexo e sexualidades. Essa tarefa, no entanto, não é fácil, pois trabalhar conceitos, noções, construções e desconstruções leva tempo e demanda um esforço conjunto.

6 FORMAÇÃO DOCENTE E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL

A necessidade de abordar a Educação Sexual enquanto parte da formação docente tem sido estudo de diversos pesquisadores (CAMARGO; RIBEIRO, 1999; RIBEIRO, 1990, 1999, 2004, 2009; FIGUEIRÓ, 2001, 2006; LEÃO, 2009; LOURO, 1997; NUNES; SILVA, 2000).

O curso de Pedagogia, que forma grande parte dos docentes que atuarão na educação infantil - creches e pré-escolas - e nos primeiros anos do ensino fundamental - primeiro ao quinto ano –, passou por mudanças pontuais a partir da Resolução de 15 de maio de 2006⁷ (BRASIL, 2006). Além de a Resolução determinar a atuação nas modalidades da educação, a legislação prevê a atividade do pedagogo nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, como também na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Especificadas essas atuações, o texto define o que considera atividades docentes, em seu artigo 4º:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

6.3. - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

6.4. - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p.2).

O aluno do curso de licenciatura em Pedagogia, portanto, deverá ser capaz de atuar em diferentes níveis de ensino, exercendo principalmente a função docente, que se apresenta de forma ampliada ao envolver atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, tanto em sistemas de ensino, como em projetos e experiências não-escolares. Deve ser pesquisador, articulador, inovador, criador, enfim, conseguir adquirir numa carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico as competências para se tornar um “super profissional” (LIBÂNEO, 2007).

Ao descrever as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia, na Resolução são apontadas, no artigo 5º, 16 atribuições e dentre elas podemos destacar para esse estudo:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

⁷ A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura.

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
 XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2006, p.2).

Nota-se que nessas atribuições ao pedagogo ser imprescindível ter formação para atuar com diversidade no tocante a gênero e escolhas sexuais, além de desenvolver trabalho em equipe, ou seja, também saber atuar com a transversalidade do currículo e outras áreas como saúde e cultura. Assim, com a promulgação dos PCN, que também incorporam os temas transversais, é preciso atentar-se a respeito do profissional que atuará com tais temas e, especificamente, com o tema orientação sexual⁸.

Nesse contexto, Sayão (1997, p.269) questiona: “[...] E quem são, afinal, os responsáveis por uma Educação Sexual que permita uma visão consciente da sexualidade, a fim de que a sua vivência possa proporcionar mais saúde e bem-estar e menos sofrimento e dor?”

A sexualidade é vista, na maioria das vezes, como destinada ao privado, como função da família, não adentrando para o público, para a discussão coletiva, pois é tida como tabu e mito. Precisamos compreender que a sexualidade é inerente ao ser humano e, portanto, não fica do lado de fora da escola, pois está presente no modo de expressar-se de cada ser humano, nas relações que estabelece, nas opções que realiza. Todas as pessoas têm uma relação com a sexualidade, a qual precisa ser respeitada.

Se o tema transversal orientação sexual é proposto no currículo escolar, então há espaço para que o professor possa trabalhá-lo criticamente e intencionalmente no contexto cotidiano da escola. Desse modo, quem de maneira direta e formal irá atuar com o aluno será o docente dos diversos níveis de escolarização.

É necessário compreender as questões da sexualidade sempre atreladas à formação docente e, assim sempre ter em mãos estudos que abordam a formação do professor, uma vez que seu fazer é construído e constantemente reconstruído. Ninguém “nasce professor”, no decorrer da profissão que são constituídos os professores, cada qual com suas especificidades e valores arraigados e instituídos e, conseqüentemente, os valores sexuais entram nessa discussão. “Aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor” (PACHECO; FLORES, 1999, p.47).

Para o sucesso da implantação de novas propostas, e mesmo de questões comuns do

⁸ Apesar de termos optado pela expressão educação sexual ao se referir ao trabalho que ocorre na escola, ao referirmos aos PCN utilizaremos o termo adotado pelo documento, orientação sexual.

cotidiano escolar, é importante conhecer o docente em atuação e também, são necessárias mudanças no sistema atual de ensino, iniciando pela própria formação docente, formação esta que busque discutir questões arraigadas no sistema brasileiro de educação. O educador deveria se apresentar como sujeito articulador para proporcionar tais mudanças, uma vez que, possui uma relação direta no processo de ensino aprendizagem e, também deve ser compreendido em sua totalidade, em seu contexto pessoal, social e cultural para ir além dele.

Pacheco e Flores (1999) destacam que a escola é um local em que constantemente surgem problemas e, que os próprios docentes são os atores que melhor poderão intervir nas situações educativas reais para diagnosticar causas e efeitos e, inclusive, solucionar tais adversidades do cotidiano. Consequentemente, a formação docente, tanto acadêmica, como a capacitação que já ocorre no processo de atuação, são relevantes e importantes fontes de perspectivas de aprendizagem. No ambiente escolar muitas vezes são chamados profissionais que não atuam no cotidiano da escola para ministrarem palestras sobre temas relacionados à sexualidade, dentre eles destacam-se médicos, enfermeiros, assistentes sociais, visto que, os envolvidos no processo de escolarização não se sentem seguros e habilitados para a tarefa, pois não compreendem que na maioria das vezes, já estão executando essa tarefa, mesmo sem saber, acriticamente.

No tocante à sexualidade, muitas dúvidas e desconhecimento afloram na instituição escolar e frequentemente o aluno pede o auxílio, o esclarecimento do docente. Muitos professores carecem de conhecimentos especializados e experiência no ensino de tópicos sensíveis e controversos, e não lhes é oferecido acesso a oportunidades de aprendizagem profissional dedicado à Educação Integral em Sexualidade - EIS (OFSTED, 2013).

A aprendizagem profissional de qualidade que constrói a competência e o grau de conforto do professor em relação aos conteúdos está associada à maior probabilidade de ele implementar programas de educação em saúde e bem-estar com alta fidelidade e qualidade associadas a impactos positivos sobre comportamentos de saúde (STEAD et al., 2007).

Sayão (1997, p.270), ao referir-se sobre as dúvidas, destaca: “a esperança de muitos pais que se esquivam do assunto quando estão com os filhos? A escola! [...] os professores poderão, com o saber que têm, dar a melhor orientação e as informações corretas sobre a sexualidade”.

Em relação aos PCN, especificamente a proposta de orientação sexual, alguns autores, dentre eles Ribeiro (1990), Camargo e Ribeiro (1999), Figueiró (2006), Maia (2004), Nunes e Silva (2000), Leão (2009), declaram que se deva trabalhar a proposta nas escolas, pois é uma valorosa possibilidade de inserir a temática, mas ficam dúvidas sobre como os profissionais atuarão nessa área se não tiverem formação adequada para trabalhar criticamente os conteúdos. O ponto positivo em relação à inserção da orientação sexual pelos PCN é que a temática passa a ser

vista como oficial para ser trabalhada pelo docente, e garante um respaldo à escola, até mesmo para dialogar com as famílias sobre a importância de se abordar o tema no contexto escolar.

Diante desse possível questionamento, convém abordar como a formação docente, e mais especificamente como o professor é visto por alguns dos autores que pesquisam essa vertente da educação.

Shulman (1986), dentre seus estudos, verifica como o professor administra sua classe e seu conhecimento. Para o autor, a primeira necessidade docente é o conhecimento do conteúdo que vai ser ensinado. Dentre as proposições sobre a docência apontadas pelo autor, destaca-se que ensinar é entender, sendo assim, o professor precisa dominar o conhecimento curricular para ensinar seus alunos, conhecimentos esses fundamentais para a prática docente, juntamente com questões de ordem metodológica, política, dentre outras. Shulman (1986) coloca que é importante investigar o que realmente o professor necessita para a docência e como consegue transferir seus ensinamentos.

Realizando um paralelo entre os pressupostos destacados por Shulman (1986) e as questões da sexualidade, compreende-se que a formação docente, ainda iniciada nos cursos de graduação, é uma importante iniciativa para que se tenham subsídios suficientes para trabalhar com a temática na atuação profissional.

A inserção de disciplinas que abordem as questões em torno da sexualidade é fator fundamental, favorecendo uma formação que forneça as possibilidades de criticidade e cientificidade, pois é preciso que o docente da disciplina não repita o que está posto como modelo neoliberal de educação, de reprodução de valores estigmatizantes e da mídia.

Leão (2009) destaca que a justificativa de urgência de preparo de profissionais que atuarão no contexto escolar em que abordarão a sexualidade é relevante, indo além da teoria, utilizando o estágio supervisionado como um importante elo entre teoria e prática. Nessa mesma direção, Ribeiro (2009) salienta que é preciso inserir disciplinas de sexualidade nos currículos do curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas, com o intuito de formar professores que atuem no trabalho de Educação Sexual, pois é preciso,

tirar o sexo dos banheiros das escolas, levando-o para a sala de aula. Inclusive porque, com certeza, as temáticas que hoje são prioridades dos projetos oficiais, que serão, com muito mais facilidade, assimiladas, compreendidas e multiplicadas, quanto mais existirem professores que tenham a oportunidade de debater, discutir e refletir a educação sexual em sua formação (RIBEIRO, 2009, p.138).

Tardif (2002) destaca que para o exercício da prática docente há a necessidade de um amálgama de saberes, provindos de diferentes fontes, mantendo relações diferenciadas sobre eles.

Estes saberes, segundo o autor, classificam-se em saberes de “formação profissional”, adquiridos no processo de formação para ser professor; “saberes disciplinares” oriundos de diversos campos de conhecimento transmitidos no processo de formação docente através das disciplinas do currículo; “saberes curriculares”, que correspondem aos métodos, estratégias, objetivos ligados à instituição escolar, e finalmente “saberes experienciais”, que surgem da experiência docente e tomam força através dela, mas relacionados também à experiência individual e coletiva.

Consequentemente, ao tratarmos da formação docente e a Educação Sexual, esse é um fato primordial, pois o professor não deixa seus valores pessoais do lado de fora da escola. Como ressalta Guimarães (1995), se o docente não estiver preparado, corre-se o risco de uma Educação Sexual repressiva, pois há a advertência de uma “deseducação sexual”.

Vários estudos apontam que a prática profissional dos professores envolve saberes, valores e pressupostos que são adquiridos antes de sua formação profissional, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos adquiridos na graduação, profissionalmente e suas experiências enquanto alunos, desde o início do processo de escolarização (MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 1992, 1995; TARDIF; LESSARD, 2007; ZABALZA, 1994).

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.4).

Conclui-se, a partir disso, que o saber docente também é subjetivo, formado pelo seu perpassar enquanto aluno que vai se amalgamando na história de vida enquanto professor. Suas concepções de vida perpassam a prática diária da docência, pois suas ideias de certo e errado se envolvem com toda a sua vivência. O conhecimento do professor vai sendo construído e se integrando a seus conhecimentos e valores, e, assim, compreende-se que a sexualidade tem uma relação com valoração, sentimentos e inferências.

Antes de sensibilizar os docentes em formação ou capacitações continuadas, para realizar uma Educação Sexual no contexto escolar com seus alunos, é necessário o redescobrir de cada um, proporcionar o conhecimento de si próprio, enquanto educador e sujeitos sexuados. Proposta que pode ser feita nos próprios cursos de formação docente ou capacitações, através de dinâmicas, vivências, leituras, trabalhando inclusive o próprio princípio da alteridade, pois, “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, p.94).

Atualmente, percebe-se que a implantação dos PCN, especificamente da orientação

sexual⁹, ainda é desafio, pois após vinte e dois anos de sua implantação, muitas escolas não abordam sistematicamente essa temática. Como já citado anteriormente, poucos são os cursos de formação docente, que em suas grades curriculares, apresentam disciplinas específicas que qualifiquem para a atuação na área da sexualidade (LEÃO, 2009).

O educador precisa ter uma formação também pautada pela formação científica reflexiva e cidadã, instrumentalizada criticamente para que ele possa lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual. Historicamente nos cursos de formação pouco se aborda a respeito das várias concepções políticas e sociais, muitas vezes se estabelecendo o currículo em concepções de neutralidade do trabalho educativo. É importante perceber que o próprio texto introdutório de apresentação dos temas transversais destaca os entraves que podem ocorrer na implementação de proposta de cunho social, no caso a orientação sexual, apresentando certa contradição entre formação, atuação consciente e profissional no espaço escolar.

O desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança (BRASIL, 1998b, p.32).

É preciso reflexão crítica sobre as questões que abordam a sexualidade, pois mesmo que o educador no cotidiano não assuma, ou mesmo não perceba que influencia seus alunos no tocante a esta temática, seus valores, medos, crenças, estão constantemente sendo transmitidos para os discentes (LEÃO, 2012).

Conforme destaca Guimarães (1995, p.100),

o professor e a professora são modelos de “homem” e “mulher” ao realizarem suas atividades com os alunos, embora nem sempre se sintam comprometidos com Educação Sexual. Como são sexuados e assumem papéis “masculino” e “feminino”, não importa se com maior ou menor correspondência à estereotipia social – são modelos sexuais. Na sua rotina de trabalho interativo com os alunos, estão sempre a revelar como lidam com a dinâmica interpessoal, como se aceitam, como se colocam frente à sexualidade própria e dos outros. Enfim, é a sua carga de medos, preconceitos, tabus, assim como de compreensão, aceitação e experiência de prazer e alegria, que transparece em seu cotidiano profissional. O que é peculiar, porém, é que os professores em geral não assumem que estejam educando sexualmente, assim como o aluno também não tem consciência que está sendo influenciado pela escola, nessa área.

⁹ Nomenclatura encontrada nos PCN, não mais é utilizada.

A influência docente deve ser levada em consideração ao abordar a formação intencional em Educação Sexual, pois deve buscar sempre um desvencilhar de preconceitos que possam existir, dentre eles, a homofobia e a misoginia, uma vez que, os estereótipos podem existir e intervir nas atitudes dos docentes, sugestionando alunos, conteúdos e o próprio contexto educativo. É preciso lembrar-se sempre que os valores e concepções pessoais não podem ser transmitidos aos alunos.

As atitudes e habilidades dos professores para tratar da Educação Sexual, bem como, as capacidades de aplicar técnicas participativas de ensino influenciam na motivação dos alunos. Uma Educação Sexual centrada no estudante, com estratégias colaborativas de aprendizagem nos programas, os incentivam a participar ativamente destes processos desde cedo e os incentivam a apreciar estilos distintos de abordagem de tais temas. A aprendizagem pode ser considerada como uma forma de crescimento pessoal, em que os estudantes são incentivados a utilizar práticas reflexivas para pensar de maneira crítica sobre a própria vida.

7 GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Gênero refere-se a uma relação social que faz parte da organização da sociedade, pois cria e recria uma divisão sexual nas relações entre homens e mulheres e entre si mesmos, o que se traduz em cultura, em ideologia e se manifesta em cada sociedade de diferentes formas segundo a história de cada uma delas (DUQUE-ARRAZOLA, 2004). Gênero é um conceito que diz respeito à identidade da pessoa como homem, mulher, intersexual, transexual e transgênero. Tais identidades, principalmente quando focadas no binômio homem e mulher, são o resultado das experiências e vivências das pessoas, ou seja, trata-se de um processo de práticas individuais que nunca se finaliza (MEYER, 2013), sendo este, fluido e dinâmico. As pessoas podem manifestar sua sexualidade de formas diversas, como homossexual, heterossexual, assexual, bissexual, dentre outros (LOURO, 2014).

O conceito de gênero, independente de qual seja a abordagem, favorece a reflexão sobre as relações sociais entre os sexos e sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres, como formas centrais do desequilíbrio do poder. E ainda possibilita um debate mais extenso, considerando também os temas sexualidade e a Educação Sexual.

Ao pensarmos em gênero, é imprescindível lembrar-se da filósofa Judith Butler, considerada como uma das principais referências nos estudos feministas. Um dos pontos de partida das suas reflexões trata dos questionamentos sobre o binário de gênero (homem/mulher, masculino/feminino) pelas quais as perspectivas feministas fundamentam as discussões sobre gênero e sexualidade.

Para Scott (1995), o conceito de gênero é apresentado na perspectiva de ser entendido como uma categoria analítica historicamente situada de forma a superar a abordagem dualista entre sexo e gênero que acompanhava os estudos sobre essa categoria, apenas situando entre o natural (sexo) e o cultural (gênero). As diferenças entre os sexos vão muito além das diferenças biológicas/sexuais, são produções das construções sociais, históricas e culturais na qual cada indivíduo está inserido. O campo social entra em destaque e, conseqüentemente, a escola, visto que,

[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p.27).

A socialização de meninos e meninas acontece tanto no âmbito familiar, quanto no

escolar, ambos seguem normas conforme o modelo constituído pela sociedade e segundo a classe social. Menino veste azul e menina veste rosa e a partir daí as diferenças de gênero se intensificam. Szymanski (2010) explica que ao nascer, a criança já encontra um mundo organizado pela família, onde ela aprende a se constituir como sujeito, por meio das ações e trocas intersubjetivas que são o primeiro referencial para a construção da sua identidade. Portanto, nos moldes hierarquizados nas relações familiares, desde cedo, somos ensinados a nos comportar, a aceitar nossos papéis e a realizar julgamentos sobre o que podemos ou não fazer, ou sobre o que é certo ou errado. Nesse sentido, a escola pode e deve contribuir para a desconstrução dos moldes hierarquizados, inclusive fornecendo possibilidades para a construção de conhecimentos sobre as novas relações sociais que exigem o respeito e a inclusão dos diferentes a todas as esferas sociais, porém a escola não possui essa competência sozinha.

Libâneo (2000, p.9-10) discorre que “não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas”. A escola não é uma instituição alheia às demais, mas de acordo com a sua competência, é a responsável por transformar conceitos, mudar atitudes e construir uma relação de proximidade entre a cultura e a ciência e tornar os alunos cidadãos (LIBÂNEO, 2000).

Em vários espaços educativos e com diferentes abrangências, tem-se desenvolvido, há pelo menos três décadas, o debate de gênero e educação. Especificamente o termo gênero, como é utilizado atualmente por muitos movimentos educativos, surgiu a partir dos movimentos feministas, no final da década de 1960, como uma forma de resposta às desigualdades existentes entre os sexos, que eram marcadas pelo determinismo biológico (LOURO, 1997).

A temática sobre gênero aparece em diversas situações no cotidiano das escolas e independente de qual seja o nível de escolarização, pois desde a tenra idade é necessário abordar e proporcionar discussões em torno da temática de gênero, uma vez que as relações humanas são implicadas por representações culturais que também precisam ser questionadas e não aceitas passivamente, “a questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas” (BRASIL, 1998a, p.323). A escola é espaço privilegiado para se trabalhar com a diversidade de idades, sexos e culturas, deste modo, seus profissionais precisam compreender esse pressuposto e propor reflexões aos alunos, que vão muito além dos binarismos existentes, homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, não se pautando em estratégias e práticas didáticas de vigiar e controlar.

A atuação da escola não é neutra, as ações, gestos e posturas também educam, além de que, contribuem para a manutenção das relações de poder, da hierarquia e preconceito quanto às

relações de gênero.

Os documentos oficiais dos diversos níveis de escolarização, por exemplo, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), PCN para os primeiros e últimos anos do ensino fundamental (BRASIL, 1998b, 2001) indicam a relevância de trabalhar a temática de gênero, pois,

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 os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença histórica tem privilegiado os homens na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres (BRASIL, 1998b, p.321-322).

Mesmo diante de iniciativas como a citada acima, o Brasil no que se refere às Políticas Públicas, ainda não se desenvolveu de forma a abranger questões relativas ao objeto do estudo de gênero (FARAH, 2004a).

Debater sobre as questões de gênero é de extrema urgência e importância diante do cenário que se vivencia atualmente no Brasil, onde se pregam retrocessos de direitos fundamentais, discursos de ódio, cerceamento das liberdades de expressão e perseguição aos debates sobre gênero. Vale ressaltar que as questões de gênero e o trabalho com esta temática na escola representam uma garantia democrática de respeito, equidade, promoção da não-discriminação por orientação sexual, identidade de gênero e outras, de maneira a desconstruir uma cultura de imposição heteronormativa.

De acordo com Carvalho (2012), o tema diversidade cultural é um tanto quanto novo e vem se tornando cada vez “mais marcante no debate educacional brasileiro e nos encaminhamentos das políticas públicas para a educação”. A autora ainda ressalta que “o apelo à diversidade e o combate a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, ‘deficiências’, padrões culturais e outros estão na ordem do dia” (CARVALHO, 2012, p.18).

Belotti (1985), em seus estudos, mostra algumas representações em torno da masculinidade e feminilidade que circulam na sociedade, destacando dentre elas as características de que os meninos são vistos como indisciplinados, agressivos, independentes, não choram com facilidade, enquanto as meninas são vistas como meigas, obedientes, dependentes, emotivas, disciplinadas, “É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador” (BRASIL, 1998b, p.322).

Se as relações de gênero são dinâmicas e se transformam, é preciso compreender que não faz sentido o contexto escolar ficar valorizando e segmentando tais diferenças, uma vez que os alunos, independente do gênero que assumam, possuem características diferentes na forma de aprendizagem.

Os textos de alguns livros didáticos, apesar de já ter ocorrido uma grande melhora, foram e ainda são mecanismos de marcadores de gênero que estabelecem hierarquias no contexto das aulas das diversas disciplinas. Embora haja avaliação por parte do Ministério da Educação (MEC) através do Programa do Livro Didático proposto às escolas públicas, as mulheres são geralmente representadas em imagens de empregos subalternos, vistas como dependentes, e mesmo os textos não apresentam a mulher na condição atual da sociedade, ou seja, como provedora de boa parte dos lares¹⁰⁸.

Sobre o livro didático, entendido como uma ferramenta útil, Santana e Waldhelm (2009) demonstram que ele determina o que e como os docentes ensinam e, também a maneira na qual os alunos aprendem. É bastante recorrente que a sequência dos conteúdos apresentada nesses materiais seja exatamente a mesma utilizada por docentes, controlando, desta feita, a dinâmica da sala de aula.

Vasconcelos e Souto (2003, p.94) assinalam que “historicamente, livros didáticos têm sido compreendidos como agentes determinantes de currículos, limitando a inserção de novas abordagens e possibilidades de contextualização do conhecimento”. Esta abordagem é baseada na memorização, com raros casos de contextualização, o que distancia os conteúdos da realidade do alunado e, conseqüentemente, formam indivíduos que apenas repetem os conceitos, mas são incapazes de associá-los ao seu cotidiano. Além destas dificuldades, muitas outras estão presentes, como os livros que empregam conceitos equivocados, e até mesmo, posições discriminatórias, racismo, papel reduzido da mulher na sociedade e etc.

Os livros não são somente aqueles integrantes curriculares, são também artefatos culturais, no qual o texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e de sexualidade, “ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm efeitos de verdade e contribuem para produzir sujeitos (FURLANI, 2007).

Devido à sua dimensão, “o conteúdo de sexualidade nos livros didáticos nos tempos atuais não pode oferecer espaço para alimentar tabus e mitos sexuais” (SOUZA; COAN, 2013, p.2). O material didático deve servir de apoio para docentes desenvolverem seu trabalho, porém para que

¹⁰ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ano base 2011, aponta que 37,4 % das famílias têm como referência uma mulher, tendo relação direta com a mulher no mercado de trabalho (CYMBALUK, 2012).

sua função seja exercida de forma adequada é essencial que apresente informações que estimulem uma reflexão crítica sobre a realidade na qual os adolescentes estão inseridos.

Os livros didáticos na função de coadjuvantes da ação pedagógica deveriam ajudar a responder às dúvidas dos jovens, valorizar a diversidade cultural e sexual para auxiliar no combate ao preconceito e à homofobia nas escolas e na sociedade. Entretanto, vários livros didáticos ainda trazem elementos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem quando se trata de sexualidade, apresentando informações equivocadas, desatualizadas e até mesmo estereótipos sociais e sexuais.

Atualmente, alguns livros paradidáticos oferecem uma opção pedagógica de trabalhar a reflexão de gênero e sexualidade na escola, como exemplo, os livros de Iacocca e Iacocca, (1995) e Rocha (1999), dentre outros como já foi abordado. Em suma, a formação docente numa perspectiva crítica é fundamental para a valorização desse trabalho.

Se os professores não apresentarem criticidade sobre o que ensinam, e sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como, a formação dos sujeitos, correm o risco de fazerem um desserviço na educação dos alunos. O professor precisa entender que antes de ser um reprodutor ou instrutor, ele deve pensar num processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma “atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 2006, p.16).

É indubitável que, para que haja a diminuição dos preconceitos dentro do ambiente escolar, os professores consigam se despir de seus próprios preconceitos, discriminações e doutrinas, e para que isso aconteça, a formação científica e continuada se faz necessária.

Deste modo, é preciso repensar o tempo e espaço em que os professores atuam, com o intuito de sempre melhorar sua prática. Para Feldmann e D'Água (2009, p.196), “mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente em uma sociedade mais igualitária e incluyente”. Assim, entendemos que mudar talvez signifique reconhecer que nos espaços escolares é a diferença que nos faz iguais, ou que pela equidade temos o direito de ser diferentes.

A escola, enquanto instituição social responsável pela aquisição do saber, principalmente, o sistematizado, deve se embasar de perspectivas científicas, para assim, desenvolver os projetos sobre sexualidade, mesmo com suas dificuldades de materiais e no que diz respeito à formação para essa tarefa. Tal passo se inicia através da vertente formativa sobre gênero e diversidade dos professores, e dos que trabalham com crianças e jovens, sendo este o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático (GDE, 2009).

8 A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PRESSUPOSTO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

É pela separação do gênero, e não do sexo ou da sexualidade, que são construídas as políticas, e já é passada a hora da sexualidade ser chamada a explicar e legitimar práticas sobre as quais não tem qualquer relação: as diferenças entre os corpos, relacionadas ao sexo, são constantemente solicitadas a testemunhar as relações sociais e as realidades que não têm nada a ver com a sexualidade. Não somente testemunhar, mas testemunhar para, ou seja, legitimar (SCOTT, 1995, p.89).

No entanto, o conceito não resolve todas as tensões existentes no pensamento feminista. E é claro que é extensa a produção acadêmica acerca de questões relacionadas a gênero, que aprofundam diferenças e abrem espaços de investigação sociopolítica, problematizando as assimetrias de gênero associadas a outras, como às raciais e às econômicas.

Há correntes que entendem como característica intrinsecamente feminina, deixar as mulheres de fora de ambientes dominados pelos homens, como os espaços públicos da política. Para essa corrente, como as mulheres são mais sensíveis e afetivas, demonstrariam natural desinteresse pelas práticas corruptas e violentas da política masculina (MIGUEL; BIROLI, 2014). Assim, as mulheres exerceriam seu poder onde realmente importa: o ambiente doméstico.

Outro campo de tensão presente no feminismo é sua relação com o multiculturalismo e suas relações com a valorização da diferença, quando, muitas vezes, essas diferenças, mais que produto de acordos culturais históricos, são fatores consolidados da dominação masculina.

Há, também, todo um constructo filosófico acerca da centralidade do corpo feminino na distinção de gênero. Correntes defendem a necessária consciência de que experiências essencialmente relacionadas à mulher, como menstruação, parto, aborto, devem ser consideradas na elaboração sociopolítica, sob o risco de serem subsumidas numa universalidade inexistente. Há quem defenda a valorização dessas características. Há quem veja nelas deficiências a serem superadas na luta pela igualdade no espaço público.

É nesse contexto sobre a centralidade do corpo na construção teórica que a autora Judith Butler se apresenta. Para ela, até o corpo é uma construção social. Com isso, Butler questiona, portanto, a distinção sexual como masculino e feminino e sua associação ao gênero como uma operação que aprisiona as pessoas num jogo do qual não haveria como escapar, uma vez que todos os seus componentes fazem parte de uma rede socialmente construída.

Deste modo, mesmo a categoria “mulher” seria uma ideia culturalmente urdida e que deve ser superada. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito

(BUTLER, 2003).

Nota-se que a discussão encerra questionamentos interessantes, mas de poucos efeitos práticos, quando se pensa a discussão de gênero à luz da elaboração legislativa. Embora a categoria Mulheres seja fruto de convenções que se busca modificar, é essa categoria que agrega pessoas, que conduz movimentos, que gera identidade.

A área jurídica precisa atentar-se, cada vez mais, aos temas estruturantes da sociedade. O gênero e a sexualidade são categorias analíticas fundamentais na formação social e na compreensão do próprio sistema normativo (SCOTT, 1995). Mas do que defender a clara inconstitucionalidade das leis em curso no Brasil que visam combater a suposta “ideologia de gênero”, é necessário reconhecermos o direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras.

Não há possibilidade de construção de uma sociedade livre, justa e solidária sem qualquer forma de preconceito e de discriminação (art. 3º da CR/88), sem a real possibilidade da construção livre da personalidade e do pleno desenvolvimento da pessoa (art. 205 da CR/88), pois não reconhecer este direito fundamental é legitimar a imposição de um único modelo de vida, qual seja o heteronormativo.

A complexidade das sociedades modernas não admite uma única concepção de bem válida, o Estado Democrático de Direito surge como possibilidade republicana de lidar com o pluralismo cultural de formas de vida e concepções de bem, tendo o respeito às minorias como elemento constitutivo e viabilizador de sua lógica democrática (OLIVEIRA, 2006).

O sistema de direitos e garantias fundamentais no ordenamento brasileiro é um rol em aberto (art.5º, §2º da CR/88), ora, não existe uma essência de direitos fundamentais a ser alcançada pelo legislador, mas um processo histórico e indisponivelmente aberto ao futuro, que leve a sério a perspectiva do agente na determinação desses direitos.

Deste modo, afirma-se que a constituição deve levar a sério a complexidade da realidade social para que possa captar nela própria os potenciais existentes da emancipação humana (HORKHEIMER, 1975). O processo de constitucionalização como aprendizado social (HABERMAS, 2001) através de lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) deve negar a teologia política da busca por um simulacro do sujeito-povo como unidade homogênea para na afirmação de uma identidade aberta e múltipla, não mais passível de ser reificada, e que consiga romper com o discurso de uma democracia possível através de uma nova compreensão em direção a uma democracia sem espera (OLIVEIRA, 2010), no aqui e agora, que garanta a inclusão em igualdade de direitos de mulheres e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e

Transgêneros (LGBT¹¹) do Brasil.

Com os olhos no presente, articulando passado e futuro, devemos resgatar e reconstruir nossa história política em direção à afirmação de uma sociedade mais livre e igual. Deve ser problematizada a institucionalização jurídica de uma sociedade heteronormativa (BENTO; PELÚCIO, 2012; LOURO, 1999) que oprime sujeitos diversos e os exclui de uma construção radicalmente democrática, reconhecendo o importante papel da educação e da escola (PRADO; MARTINS; ROCHA, 2009) nos processos de subjetivação e de formação para o exercício da cidadania, articulando, portanto, as esferas pública e privada (HABERMAS, 1998).

Dessa forma, se faz necessária uma revisão do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), no que se refere ao trabalho com a Educação Sexual, para que se torne evidente o reconhecimento do tema Educação Sexual e de gênero, como um pressuposto para a afirmação de uma sociedade democrática, que vise à erradicação de todas as formas de discriminação.

O Direito é insurgente, portanto, deve ser disputado e compreendido em lutas concretas, historicamente situadas e que rompam com toda uma compreensão limitadora e autoritária da teoria dos direitos fundamentais, afirmando-se através da luta a possibilidade de um direito fundamental à Educação Sexual e de gênero nas escolas brasileiras.

Sobre a relação entre a sexualidade e a educação, Moreno (1999) traz uma ideia interessante: Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma (MORENO, 1999, p.29).

A autora convida a pensar, primeiro, que falar em termos de educação, não significa nos limitarmos à ideia de escola, pois as condutas masculinas, femininas e os referenciais considerados corretos e normais de sexualidade, a que ela se refere, não estão circunscritos apenas à intencionalidade das instituições escolares. As intervenções e maneiras de exercitar o gênero, por exemplo, são desenvolvidas com muitíssimo empenho na família, o primeiro grupo social. Desta forma, a educação familiar é uma das mais poderosas e normativas, ao lado da escola, na capacidade de interferir e de deixar marcas na vida dos sujeitos. Isso sem mencionar que existe a educação por meio da mídia e da religião, entre outros grupos e instituições que também fazem parte do processo educacional.

¹¹ Será utilizada a sigla adotada pelas políticas públicas em nosso país, do campo dos movimentos sociais e das pesquisas acadêmicas. É uma sigla em contínua mudança e adições a novas identidades (como *queer*, intersexo, assexuais, não binários). Esta nomenclatura passa por diversos momentos históricos, não surgiu junto com o movimento gay de fins dos anos 1970, mas atuou lado a lado do termo comercial GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) muito popularizado nos anos de 1990. No ano de 2008 na primeira conferência nacional sobre a pauta apoiada pelo governo federal, após uma reivindicação das lésbicas em função da estrutura patriarcal, foi aprovado o termo LGBTQIA+ no lugar de GLBT.

Para falar de outra maneira, se existem, com maior êxito, trabalhos sobre o tema, especificamente dentro da educação escolar, isso ocorre por ser a escola, por excelência, um dos locais no qual, a educação formal ocorre, devido, em muito, a seu histórico caráter normativo. Todavia, ela não encerra e nem dá conta de sintetizar a ideia de educação enquanto formação de vida.

Isso permite refletir, por exemplo, que, quando há uma reivindicação para que haja Educação Sexual na escola, ou seja, uma proposta, um projeto, um conjunto de conhecimentos e argumentos sobre sexualidade a ser ensinado naquele espaço de forma sistemática, há uma intenção de propor o que pode se considerar “boa sexualidade”, de mostrar aos alunos e alunas e construir com eles uma visão dentro daquilo que é considerado adequado e relevante sobre o tema.

Ainda que essa ideia nasça da intenção de superar a Educação Sexual biologicista, heterocêntrica, excludente, ela também não será neutra, há uma tentativa de transformar e produzir sujeitos segundo uma determinada perspectiva de Educação Sexual, independentemente desta perspectiva se mostrar mais justa e mais igualitária que a anterior. Britzman (2013, p.108) argumenta que “o currículo da sexualidade deve estar mais próximo à dinâmica da sexualidade e ao cuidado de si”.

A proposta que se articula com a Educação Sexual tem por intenção constituir a partir do diálogo, da problematização e da desconstrução de discursos naturalizados, caminhos para a vivência da sexualidade, livre de tabus e preconceitos. Nesse sentido, as propostas educacionais desenvolvidas nos diferentes espaços educativos precisam se preocupar com o respeito às diferenças e com o enfrentamento às violências.

Ao invés de se construírem propostas educativas preocupadas com a normalização e regulação das crianças e adolescentes, é fundamental implementação de práticas que permitam que os sujeitos se constituam livres e responsáveis para a vivência plena de sua sexualidade.

Uma proposta educativa pautada na Educação Sexual tem que permear os espaços educativos, sendo trabalhadas e desenvolvidas de forma sistemática a partir da problematização de temas e discussões como: as múltiplas identidades, as violências sexistas e LGBTQIA+fóbicas, questões como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST¹²) e a AIDS,

¹² O Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passa a usar a nomenclatura “IST” (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de “DST” (doenças sexualmente transmissíveis). A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016, Seção I, páginas 03 a 17. A denominação ‘D’, de ‘DST’, vem de doença, que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já ‘Infecções’ podem ter períodos assintomáticas (sífilis, herpes genital, condiloma acuminado, por exemplo) ou se mantém assintomáticas durante toda a vida do indivíduo (casos da infecção pelo HPV e vírus do Herpes) e são somente detectadas por meio de exames laboratoriais. O termo IST é mais adequado e já é utilizado

a constituição de novas práticas entre as pessoas como o sexting¹³, as mídias, a sexualidade infantil e o discurso construído sobre a pureza das crianças, entre tantos outros temas que permeiam as relações sociais dos sujeitos e que precisam encontrar nos espaços educativos oportunidades concretas que desenvolvam discussões a seu respeito.

pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelos principais Organismos que lidam com a temática das Infecções Sexualmente Transmissíveis ao redor do mundo.

¹³ Sexting, é a expressão originada da união de duas palavras em inglês sex (sexo) e texting (envio de mensagens). O ato consiste em enviar conteúdos provocatórios de caráter sexual, (nudismo ou seminudismo, em práticas de relações sexuais ou não) através de textos, fotos, vídeos, por meio de celulares, tablets ou computadores (BARROS, 2014).

9 DOCUMENTOS OFICIAIS E O CURRÍCULO

É necessário destacar que o currículo escolar é central no ensino, inclusive os relacionados ao tema da Educação Sexual, pois é a partir dele, que são definidas disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos. O currículo é “todo um sistema de comportamento e de valores (...) todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (SACRISTÁN, 1995, p.86-87).

Ao tratar da sexualidade não podemos deixar de conceber o currículo enquanto algo concreto, inserido no sistema educativo, que efetiva fins sociais, culturais e econômicos de um determinado sistema, de uma determinada educação escolarizada e, conseqüentemente, de uma sociedade. O currículo, assim como conceito que temos de Educação Sexual, não é algo neutro, mas é uma construção cultural. Currículo em Educação Sexual, na perceptiva emancipatória (NUNES, 2005), deve ser compreendido como práxis, ou seja, prática e teoria, ação e reflexão. Caracteriza-se como um modo de organizar uma série de práticas educacionais no ambiente escolar e no sistema educativo, mas também, possui uma relação com os referenciais teóricos que fundamentam o currículo em ação.

Quando se quer implantar intencionalmente a Educação Sexual na escola, o currículo é peça chave, pois também é componente central e atuará no projeto pedagógico escolar, se apresentará, ao ser escrito, como um documento que dará o norte, as diretrizes e todas as ações da prática educativa.

O pedagógico também é parte fundamental do currículo, e sobre ele é importante compreender as várias formas de abordagem da Educação Sexual, para assim, sinalizar como utilizar esse tema na prática curricular, visão que o/a docente também deve buscar para estar ciente de sua atuação, pois,

a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através dos seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p.58).

O conceito de currículo deve ser visto não apenas como a relação de conteúdos, objetivos e metodologias, mas como superfície de representação, ou seja, como a soma de toda modalidade de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência por estarem sendo escolarizados, bem como todas as experiências vividas (SACRISTÁN, 1995, p.88).

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos

e conteúdos, ele possui um caráter político e histórico e, também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 1999, p.23).

Sabe-se também que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando é escolhido o que entra nos currículos, escolhe-se o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomadas em prejuízo as questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo.

As escolas não são um campo vazio, são espaços-tempos de práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo considerados ou percebidos como existência válida, invisibilizados por uma abordagem tecnicista e autoritária do espaço escolar, currículos são criados pelas escolas. Vivem existências desconsideradas, nas margens, nas sombras, nas brechas e lacunas de um sistema que busca controlá-los e desqualificá-los, na incontrolabilidade da vida, na "rebeldia do cotidiano" (OLIVEIRA, 2008).

Para conhecer essas situações e conteúdos, poder avaliar suas forças e fragilidades, e, partindo delas, contribuir para a melhoria da qualidade nas/das escolas, é preciso estar em seus cotidianos, mergulhar neles (ALVES, 2008), interrogando-os, dialogando com eles, percebendo-os como produção dos sujeitos das escolas e não como aplicação de normas, situando-os epistemológica, pedagógica, social e politicamente, nas possibilidades e limites dos espaços-tempos em que são inventados e praticados.

Evidentemente, há limites para esse acontecer curricular, limites concretos das escolas e de seus praticantes, limites impostos pelas políticas conservadoras de educação e de currículo, os problemas que causam e injustiças que realimentam. Mas esses limites são permanentemente desafiados pelas construções cotidianas das escolas de qualidade, de uma educação plural, respeitosa, inclusiva individualmente, culturalmente, socialmente e epistemologicamente.

São criações curriculares cotidianas que desafiam a exclusão e a dominação, fazendo-se coletiva, solidária e dialogicamente como prática de uma utopia, na medida em que se configura uma "inserção da novidade utópica no que nos está mais próximo" (SANTOS, 1995), pela inclusão de valores, conhecimentos e crenças vinculados à solidariedade entre os diferentes, e, desenvolvida como auto-organização dos saberes/ fazeres/ valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades.

Observar e dialogar com esses currículos que muitas vezes emergem como práticas de solidariedade, de igualdade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas

culturais e outros conhecimentos para além daqueles que a norma instituída e imposta prevê, permite afirmar que, no fazer pedagógico cotidiano e na criação curricular que o caracteriza há, também, utopia em ação nos moldes previstos por Galeano (1993), ou seja, não uma utopia entendida como um lugar definitivo e seguro ao qual se chegou, mas uma utopia que “serve pra caminhar”. Na ideia de Galeano está subentendida a ideia de que não há um lugar a se chegar. Sendo necessário um manter-se sempre caminhando, na invenção cotidiana de currículos insurgentes, rebeldes como os cotidianos nos quais se desenvolvem.

Pensar o quanto criações curriculares já em curso vêm sendo desenvolvidas, formando alunos nas escolas nas mais diferentes condições, dar visibilidade a essas criações, enfrentando o pensamento hegemônico que busca esvaziar as realidades de sua cotidianidade criativa, investir no seu potencial de multiplicação e espalhamento, fazendo disso também uma denúncia contra discursos impositivos e desqualificantes, são atitudes úteis à luta pela educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é uma responsabilidade que precisamos assumir nesse processo de enfrentamento com o golpe de Estado em curso e suas políticas educacionais.

A Educação Sexual não constitui uma disciplina específica do currículo, no entanto, as discussões sobre sexualidade e gênero, estão presentes através da inserção do caráter transversal, termo proposto pelos PCN (BRASIL, 1997). Nesse contexto, documentos oficiais podem ser apontados como marcos que iniciaram uma delimitação do campo da Educação Sexual no ensino escolar.

No discurso de senso comum, há quem defenda que a sexualidade não se configura nos currículos escolares e que ela não se encontra entre as prioridades da aprendizagem. Essa afirmação nos revela duas situações iniciais: o desconhecimento das relações e práticas pedagógicas cotidianas da escola e o conceito enrijecido de sexualidade. Historicamente, a sexualidade, mesmo quando não verbalizada, esteve presente nas formas como a escola estabeleceu seus discursos e orientou suas práticas pedagógicas.

Como parte das instituições que interagem e se integram na sociedade, a escola tem, em seu interior, sujeitos que trazem de suas relações mais amplas as aprendizagens que se configurarão, de modo desigual – dadas as relações de poder na escola – nos conhecimentos gerados com seus movimentos curriculares. Isto significa assumir que, independente das prescrições curriculares dos órgãos governamentais, a escola se caracteriza como espaço privilegiado de encontro de diversas leituras e conhecimentos do mundo. Mesmo reconhecendo a legitimidade e a força dos conteúdos curriculares prescritivos, a potencialidade e os saberes gerados através das relações constituídas nos espaços escolares serão frutos das tensões culturais de seus diversos sujeitos.

Assim, os movimentos curriculares, ainda que ausentes de reflexão, não são meras ações descritas ou magistérios neutros sem resultados práticos na vida dos sujeitos da escola. Eles são configurados por sistemas de interesses, sejam estes elaborados pelos sujeitos que estão diretamente ligados às práticas escolares cotidianas ou por aqueles que, na gestão curricular, orientam/determinam o que deve ser ensinado na escola.

Neste sentido, reconhecendo as inúmeras instâncias socioeducativas por onde passam os sujeitos que integram as escolas e, por sua vez, os interesses implicados nos seus fazeres pedagógicos, não se deve limitar a formação dos movimentos curriculares à escola, ainda que seja seu espaço por excelência. Os movimentos curriculares, os atos escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia, etc.), que, significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as performatividades, produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, mais amplamente, na sociedade.

10 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A **1ª seção** apresenta os resultados do levantamento e análise dos documentos oficiais que orientaram as propostas de intervenção em Educação sexual nos últimos 20 anos. Os dados foram obtidos através de pesquisa na internet, em livros e artigos. Concomitantemente, será apresentada a discussão dos dados, buscando sempre a coerência, transparência da documentação, fidedignidade e clareza acerca dos aspectos estudados e analisados em cada um dos documentos.

Posteriormente, na **2ª seção**, serão expostos os resultados das análises e descrições das propostas de intervenção em Educação Sexual, cuja execução foi possibilitada pela legislação estudada (na 1ª seção).

10.1 1ª Seção

Na revisão da literatura sobre sexualidade, nota-se que as discussões são conduzidas levando em consideração os aspectos socioeconômicos políticos e culturais que permeiam o tema. Também ficam em destaque nesta revisão, as dificuldades sentidas por familiares, instituições sociais, profissionais da saúde e educadores para abordar assuntos ligados à sexualidade, principalmente quando se refere a adolescentes e jovens adultos. As informações neste contexto, obtidas por meio de amigos, literatura e mídia, contribuem para comportamentos sexuais inadequados, que tornam as pessoas vulneráveis a situações de violência, prostituição, drogatização, gravidez, aborto, DST e AIDS (EGRY, 1985; VITIELLO, 1994; SUPLICY, 1995; CANO, 1997).

É somente na década de 80 que a escola se apresenta como uma das instâncias sociais que mais abriu espaço para as discussões sobre a sexualidade, com publicações de alguns autores sobre a temática como formas de transformações sociais. As escolas passaram a oferecer palestras, debates, encontros e formações realizadas por médicos ou psicólogos; e, para Ribeiro (2013, p.13), “esse espaço teve como principais motivações as questões vinculadas à gravidez indesejada na adolescência, às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS”.

Entende-se que a dificuldade em trabalhar a Educação Sexual está diretamente relacionada com a própria constituição histórica da sexualidade. As práticas higienistas e a repressão da liberdade de expressão sexual, alinhadas a algumas crenças religiosas, caracterizaram o início da Educação Sexual no Brasil, valorizando as relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade como um tabu (FIGUEIRÓ, 2010; LOURO, 2008).

Essa cultura ainda influencia na dificuldade de diálogo sobre sexualidade na escola, permitindo que apenas as informações sobre práticas preventivas sejam realizadas, especialmente

nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Parece existir um temor, por parte dos professores, de que o diálogo sobre sexualidade nas séries iniciais fomente uma antecipação dos comportamentos sexuais, além do receio de provocar conflitos com as famílias (GAVA; VILLELA, 2016; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; NOTHAFT et al., 2014; SILVA; GUERRA, 2013; VILELAS-JANEIRO, 2008).

Soma-se a isso a abordagem médico-informativa que marcou o início das atividades de Educação Sexual na história do Brasil e segue encontrando espaço para ser trabalhada nas escolas, por se tratar de uma estratégia importante de saúde coletiva, mas também, por seu caráter de controle e abstenção das práticas sexuais. Essa modalidade de intervenção ganha força ancorada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente HIV/AIDS, e nos altos índices de gestação na adolescência (ALTMANN, 2001; FIGUEIRÓ, 2010; NARDI; QUARTIERO, 2012).

A escola e as discussões sobre a sexualidade nesse espaço passaram a ser pensadas “como um dispositivo político de intervenção privilegiado” por meio do qual os sujeitos passam a construir um controle sobre a sua sexualidade (ALTMANN, 2003).

Vale lembrar que, de acordo com Santos e Nunes (2015), a escola é uma instância fundamental na tarefa de educação e/ou reeducação para a vida social, com a função de proporcionar aos sujeitos uma aprendizagem para a devida compreensão da realidade da qual fazem parte e fomentar a participação plena com inclusão e igualdade. Por se tratar de um ambiente promotor de ensino, cabe à escola desenvolver um projeto de Educação Sexual que seja realmente capaz de informar, e também esclarecer e acolher as manifestações de diversidade sexual e de gênero, agregando todas as questões referentes a estas dimensões.

Como assinala Altmann (2001, p.575),

o tema da sexualidade está na “ordem do dia” da escola. Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas.

Desafios e conflitos relacionados à Educação Sexual são frequentemente observados dentro das escolas, fazendo da profissão docente uma prática a ser pensada e reconstruída quase que diariamente. Entender o que é e qual a importância e significado da sexualidade na vida humana em todas as suas vertentes, seja ela social, política, histórica e cultural, é uma importante atribuição do ensino em Educação Sexual.

Como destaca Ferreira e Leão (2015, p.27),

é possível perceber que a escola educa sexualmente, mesmo que não seja de forma explícita e sistematizada, sem ter uma “intenção” assumida. Logo, os seus currículos, normas e as posturas dos sujeitos presentes dentro da escola, podem ser encarados como parte dessa educação. Além do mais, o silenciamento ou a negação das questões relacionadas à sexualidade na escola são desestabilizados pela curiosidade de alunos e alunas, por desafiarem as regras estabelecidas: nas conversas, aproximações afetivas, nas pichações dos banheiros, carteiras e muros, nas piadas e brincadeiras.

Questões sociais, como o movimento feminista, nas décadas de 1960 e 1970 e os índices de Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) entre a população jovem na década de 1980, influenciaram os projetos de Educação Sexual, guiando suas características, como a predominância da abordagem de conteúdos mais vinculados aos métodos contraceptivos e IST, e práticas mais preventivas (BRASIL, 1997; NARDI; QUATIERO, 2012).

É importante lembrar que no Brasil, no âmbito do currículo escolar oficial, a Educação Sexual ainda não é uma disciplina obrigatória, e sim, uma temática a ser transversalizada nos múltiplos conteúdos, em que o livro paradidático, por exemplo, constitui-se num recurso metodológico constante e imprescindível no dia a dia da sala de aula (FURLANI, 2007).

A fim de apresentar quais os documentos analisados, trazemos o quadro 1, e em seguida a análise de cada um deles.

Quadro 1 – Documentos federais analisados

DOCUMENTOS FEDERAIS ANALISADOS	
1	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
2	Declaração dos Direitos Sexuais de 1997.
3	Novas definições operacionais da OMS em relação à sexualidade em 2002.
4	Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNEDH).
5	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.
6	Decreto nº 7.690/2012 – SECADI/MEC, Art. 23, que compete a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC).
7	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/ 2010).
8	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sancionada em 30 de maio de 2012.
9	Plano Nacional de Educação - PNE - Lei n.º 10.172/2001.
10	Plano Nacional da Educação - PNE - 2014-2024.
11	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
12	Programa Brasil Sem Homofobia advindo do Plano Plurianual 2004-2007. Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004.
13	Projetos de Lei da Escola sem Partido: - PL nº 7.180/2014 e PL nº 867/2015, que pretendem incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o programa do Escola sem Partido; - PL 7181/2014 PCN precedência da família; - PL 1859/2015 e PL 8.933/2017 – proíbe ideologia de gênero e orientação sexual; - PL 5487/2016 – proíbe livros didáticos com orientação e diversidade sexual; - PL 9.957/2018 – inclui na LDBEN deveres, sanções e punições aos professores.
14	Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro – UNESCO 2014.

Fonte: Elaborado pela autora.

10.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Na década de 1990, com a criação dos PCN (BRASIL, 1997), houve a primeira e mais importante iniciativa do governo federal para a inclusão da sexualidade. A partir dessa política pública legal que a sexualidade “apareceu oficialmente integrando o currículo por meio da transversalidade” (RIBEIRO, 2013, p.13). Os PCN surgem a partir da necessidade de “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e, responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997).

A sexualidade é entendida como pertencente à vida do sujeito e que o acompanha do nascimento até a morte, e sendo uma intervenção pedagógica pautada nesse entendimento “tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 1997).

Os PCN, então, não emergem apenas como um documento que vai traçar algumas diretrizes - não obrigatórias - para a Educação Básica; a estratégia de lançar os temas transversais, dentre eles a orientação sexual, tem também como objetivo regular e gerir a sexualidade das populações, controlar nascimentos, mortes e doenças - já que esses são investimentos que estão diretamente relacionadas às “riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade” (ALTMANN, 2001, p.576).

A Educação Sexual passa a ser respaldada por uma perspectiva de cidadania, que busca a promoção da autonomia e considera os direitos sexuais dos adolescentes (BARREIRO; TEIXEIRA-FILHO; VIEIRA, 2006). Ribeiro (2013, p.8) acrescenta que os PCN dão destaque para que as questões de sexualidade, corpo, gênero sejam objetos de estudo nas escolas.

Os PCN trazem como inovação a proposta de transversalização de temas considerados relevantes para a sociedade a partir de conteúdos escolares, que devem ser trabalhados em diferentes disciplinas curriculares, mesmo não fazendo parte dos conteúdos oficiais e sem constituir novas disciplinas (LEÃO, 2012). Dessa forma, umas das finalidades dos temas transversais, foi fazer com que os programas de estudo apresentassem como princípios essenciais à contemplação dos marcos, objetivos sociais da cidadania (NUNES; SILVA, 1999).

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se propõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p.59).

De acordo com os PCN, para se definir os temas transversais foram adotados como critérios a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino

fundamental, o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998, p.59).

Entre os temas transversais propostos (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo), a Educação Sexual (referida no documento como orientação sexual) pôde ser incluída por atender a todos os critérios acima. O fator mais decisivo para tal foi a urgência social, o que é totalmente válido e fundamentado. Uma coisa fica clara: se não fossem os problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade, ela não estaria entrando no currículo escolar (FIGUEIRÓ, 2001).

Os conteúdos referentes à Educação Sexual são divididos em três blocos: Corpo: matriz da sexualidade (BRASIL, 1998, p.139-143); Relações de gênero (BRASIL, 1998, p.144-146); Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1998, p.146-149).

É importante destacar que a produção deste documento não foi a garantia de que a discussão acerca da sexualidade fosse implementada na escola; contudo, não podemos negar que foi por meio dos parâmetros que alguns debates foram recolocados na instituição escolar (ALTMANN, 2001).

Vale trazer à luz a discussão de que os PCN ao situarem a saúde sexual, implementam um discurso “em que há a intenção de estabelecer um regime de verdade heteronormativo, preventivo, higienizador e biologicista que, separados ou articulados, revelam a orientação sexual desejada: uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual” (BRAGA, 2006, p.6).

Embora com um discurso ainda voltado à prevenção, os PCN disseminaram as bases para que se discutisse a educação sexual, sobretudo para que a perspectiva das relações de gênero fosse incluída como tema legítimo e importante no sistema educacional, levando subsídios a professores para que, esses temas específicos, fossem incorporados de forma transversal aos currículos da educação básica.

No Brasil, com o passar dos anos, as questões de gênero e sexualidade ganharam destaque em diversas instâncias, tal destaque atravessado pelo viés dos Direitos Humanos, que se fundamentam no reconhecimento e no respeito às diferenças e às particularidades de cada sujeito ou grupos de sujeitos. Os temas transversais dos PCN foram um caminho para promover o enfrentamento à resistência e, até mesmo a dificuldade da família em discutir sexualidade com os seus filhos, revelando o quanto o sexo foi historicamente tratado como tabu.

Aproximadamente 22 anos do início dos PCN, observa-se que a inclusão dos temas que envolvem a sexualidade, ainda que seja um tema especial à parte do currículo “regular”, mostram-se eficazes, pois houve um esforço positivo para a familiarização e a naturalização do trabalho com a sexualidade e, o entendimento de que ela faz parte de toda a vida do ser humano

perpassando todo o seu desenvolvimento.

Sobre este assunto, Ribeiro (2017, p.9) explica:

Se por um lado os PCN sugeriam ou indicavam que educação sexual (chamada ali de orientação sexual) era objeto de ação na escola, por outro, o governo federal errou ao não estimular, ou principalmente, ao não oferecer uma contrapartida para que essas ações fossem efetivamente desenvolvidas em larga escala: investir na formação de professores em educação sexual. Nem nos oito anos de governo Lula (2003-2011) houve investimento nessa formação específica. Atribuo a esse erro estratégico a impossibilidade de contermos o retrocesso que tivemos em relação à educação sexual a partir, principalmente, de 2013-2014, com um recrudescimento atoleimado em 2016.

Percebe-se que, ainda há um caminho longo a ser percorrido em direção à compreensão do real papel da escola com relação à Educação Sexual e suas alterações na sociedade, especialmente no que tange a sua relação como instrumento de transformação social, capaz de contribuir para promover mudanças de comportamentos (LEÃO, 2012).

Mesmo os PCN sendo algo “bom” por abrir portas para o trabalho com a Educação Sexual, ele ainda remete a um pensamento de construção que condiciona os corpos a uma sexualidade modelar e correta:

Fazendo uma análise mais dirigida do tema transversal orientação sexual, cabe sublinhar que o próprio termo supõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (agora a hegemonia do comum é condutora de sexualidades: corpos socialmente saudáveis). Trata-se de uma pedagogia que encaminha para o que se pode chamar de “propaganda para uma boa saúde sexual”, ou seja, uma propaganda voltada para a higienização da sexualidade (BRAGA, 2006, p.6).

A seguir, o quadro 2 contém os temas indicados no PCN para o trabalho com a Educação Sexual.

Quadro 2 – Tema

	TEMA
1	Corpo: matriz da sexualidade.
2	Relações de gênero.
3	Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1998).

De modo geral, observa-se que políticas públicas objetivam contribuir com ferramentas que favoreçam a melhoria da qualidade de vida e, a redução de riscos e vulnerabilidades vinculadas à sexualidade na adolescência (BRASIL, 2005, 2007). Sobre este assunto, Soares (2007) ressalva que os programas, com destaque àqueles provenientes da saúde pública,

permanecem mais focados em concepções que atrelam a adolescência às questões de risco e vulnerabilidade.

Segundo estudo realizado por Sfair (2012) acerca de programas e documentos públicos nacionais voltados à Educação Sexual, é apontada a existência da predominância de documentos provenientes do Ministério da Saúde, que revelam centrar-se na prática profissional em detrimento de propostas/ projetos mais práticos e direcionados à efetivação de ações de Educação Sexual com os adolescentes.

Ao observar como a Educação Sexual vem se configurando, nos deparamos com uma cultura ocidental repressora. Atualmente prevalecem conceitos de uma sociedade idealizada e, hegemonicamente, heterossexual. Questiona-se a realização e a efetividade de práticas voltadas para a Educação Sexual, uma vez que as pesquisas sobre os comportamentos sexuais de adolescentes evidenciam que este público tem colocado sua saúde em risco (ESPADA; MORALES; ORGILÉS, 2014; GONZÁLES et al., 2010; OLIVEIRA; BÉRIA; SCHERMANN, 2014).

Em conformidade com o que está previsto e preconizado nos documentos públicos vinculados ao campo, com destaque aos PCN (Brasil, 1997), ressalta-se que as práticas de Educação Sexual, como questão de direitos dos adolescentes, devem estar respaldadas na compreensão da sexualidade em seu sentido mais amplo e associada ao reconhecimento do exercício da sexualidade e o acesso à informação (BARREIRO; TEIXEIRA-FILHO; VIEIRA, 2006; BRASIL, 2007c).

Os PCN (BRASIL, 1997, p.67) propõem que a escola trate a sexualidade como “algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social”. O trabalho com foco na sexualidade deve, segundo descrito neste documento, considerar as emoções e noções sobre sexualidade trazidas pelos alunos, oriundas da família e de suas vivências, e possibilitar reflexões e debates que assegurem a construção da autonomia dos sujeitos, a capacidade de discernimento e escolha referente ao exercício de sua própria sexualidade. Os PCN orientam que a escola não deve concorrer com o saber aprendido na família, nem concorrer com os seus valores, mas complementá-los.

Conforme Locks e Yared (2013, p.46),

de acordo com os PCN (1988), a sexualidade apresenta manifestações em todas as faixas etárias, e ocultá-la ou reprimi-la são atitudes mais frequentes entre os profissionais das escolas. Atitudes como estas se baseiam na ideia de que o tema deva ser tratado pela família. Todas as famílias, porém, promovem a Educação Sexual da criança, dependendo dos fatores sociais, educacionais, econômicos, históricos e psicológicos em que se inserem, utilizando-se tanto do diálogo quanto da repressão ou da omissão.

Para Duarte (2010), os modelos de Educação Sexual podem variar em relação às concepções daqueles que praticam e promovem as práticas. Segundo o autor, estes modelos sustentam as perspectivas teóricas e subjetivas que oferecem embasamento para o desenvolvimento das práticas vinculadas à Educação Sexual. Nessa perspectiva, os modelos podem diferenciar-se nos valores, compreensões e concepções acerca da sexualidade, bem como sobre as temáticas a serem trabalhadas nos espaços educativos voltados a essa questão.

É possível salientar, conforme os modelos de Educação Sexual apresentados pelos PCN, como uma política pública educacional interessada em contemplar as questões pertinentes às relações de gênero e identidades sexuais e de gênero por meio de uma cultura de direitos humanos, acaba se mostrando mais centrada em aspectos biológicos e preventivos sobre a sexualidade. Dentro dessa perspectiva, as práticas mostram-se estritamente focadas na prevenção de DST/AIDS e gravidez não planejada na adolescência, buscando regular e tutelar os corpos e comportamentos dos adolescentes (CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; NARDI, 2008; PIMENTA; TOMITA, 2007).

Entretanto, os PCN, como uma política pública educacional interessada em contemplar as questões pertinentes às relações de gênero e identidades sexuais e de gênero por meio de uma cultura de direitos humanos, acabaram por fortalecer no espaço escolar a preocupação em torno da AIDS, DST e gravidez precoce. Em razão disso, algumas/uns professoras/es acreditam que a temática sobre sexualidade no Ensino Fundamental constitui responsabilidade exclusiva das aulas de Ciências.

Mesmo diante a existência de uma grande gama de modelos de trabalho de Educação Sexual pautados em abordagens mais restritas, vale lembrar sempre que, diferenças individuais vão além das dimensões biofisiológicas e que, estão relacionadas a fatores sociais e culturais, tais como questões de gênero e as diversidades sexuais (ALTMANN, 2013; CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; FURLANI, 2003), e todos esses assuntos devem estar presentes na Educação Sexual.

As agendas educacionais, por vezes, se pautam também em discursos que visam à diversidade. No entanto, quando se fala em diversidade estamos possibilitando a emergência de práticas que visam à “inclusão” e/ou ao reconhecimento de grupos sociais minoritários? Silva (2014, p.74) propõe que pensemos sobre esse aspecto a partir do seguinte questionamento:

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estão centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2014, p.74).

Esse parece ser um dos grandes desafios da educação, não apenas celebrar a identidade e a diferença, mas problematizá-las, entendendo que elas estão imersas e são produzidas em meio a relações de poder. Afirmar a identidade é demarcar a diferença, produzindo assim uma fronteira que não é fixa, mas que adquire sentido a partir do mundo social, marcando assim quem está dentro e quem está fora, quem está incluído e quem está excluído. Enquanto as políticas pautadas na diversidade promovem a tolerância para com a diferença, a pedagogia da diferença, por sua vez, “estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2014, p.101).

Promover rupturas, desestabilizar e problematizar as redes de poder sobre as quais a identidade e a diferença são produzidas, é umas das formas de possibilitar a “abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença” (SILVA, 2014, p.101).

São vários os modelos e concepções existentes sobre Educação Sexual, mas como afirma Gomes (2013), a sexualidade trata de uma construção não linear, atravessada pelas condições históricas, sociais e culturais diversas. De tal modo, destaca-se que a sexualidade trata de um fenômeno complexo, construído e atravessado por valores e normas sociais e culturais (BOZON, 2004; CHAUÍ, 1985; MEIRA et al., 2006).

Figueiró (2011, p.156) reforça que a escola educa sexualmente não apenas através da realização de programas planejados ou documentos oficiais, mas também através da forma como se estrutura, como organiza suas atividades, e é por meio dela (a escola), que se pode atingir um grande número de crianças e adolescentes, por isso a instituição escolar não pode se omitir de se preparar para educar sexualmente seus alunos, tanto informal, quando formalmente.

Ainda segundo Figueiró (2011), todos os indivíduos que trabalham na escola devem ser bem preparados para trabalhar com Educação Sexual. Não se deve prefixar de maneira restrita a quem cabe ou a qual área específica deve trabalhar com Educação Sexual. A Educação Sexual pode e deve ser do interesse de várias áreas, e cada profissional, a partir de suas condições, tem possibilidade de buscar conhecimentos para sua atuação.

No que se refere às abordagens curriculares dos temas que envolvem a Educação Sexual nas escolas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Política Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) são responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos, livros e dicionários a serem utilizados no ensino público (FONTES, 2008; RIOS; SANTOS, 2008). Os temas são incluídos nos conteúdos desses materiais com o objetivo de garantir uma educação mais integral e cidadã, tais como mudanças e contextos atuais de família, diversidades étnicas, raciais, sexuais, entre outras questões que ainda são perpassadas por valores morais cristalizados e que necessitam ser alvo de problematização e reflexão (FONTES, 2008).

Pesquisas sobre práticas sexuais entre adolescentes e jovens indicam uma queda do uso

do preservativo, o que também contribui para o aumento das infecções pelo HIV. Entre os anos de 2005 a 2016 o número de adolescentes do sexo masculino infectados pelo HIV mais que triplicou, indo de 2,4 para 6,9 casos por 100 mil habitantes (KERR et al., 2018).

Conforme aponta o relatório do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS), no ano de 2015 havia 36,7 milhões de pessoas vivendo com HIV/AIDS no mundo, sendo 34,9 milhões dos casos acometendo adultos e 1,8 milhão atingindo crianças (UNAIDS, 2016). O papiloma vírus humano (HPV), o qual está claramente associado ao câncer de colo uterino (NAGAKAWA et al., 2010), parece ter maior prevalência entre adolescentes quando comparados a adultos. A doença é observada com mais frequência em adultos devido à demora em suas manifestações clínicas (ALVES et al., 1999).

Já a taxa de gravidez na adolescência é de 68,4 nascimentos para 1 mil adolescentes, tal dado está acima da média latino-americana e caribenha, sendo esta a única região do mundo com a tendência ascendente de gravidez entre adolescentes com menos de 15 anos (OPAS, 2016).

Outros dados apontam para a iniciação sexual precoce, a maioria entre 12 e 17 anos, e sua associação ao não uso de preservativos, ao aumento da frequência de relações sexuais, número de parceiros e, conseqüentemente, a maior vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e gestações não planejadas (ESPADA et al., 2014; GONZÁLES et al., 2010; VEIGA et al., 2006).

O IBGE 2017 coletou informações e os resultados apontaram que 87,3% dos adolescentes relatam terem recebido informações sobre IST e HIV/AIDS na escola.

A PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar) de 2015, no item nomeado “Relação Sexual Forçada”, mostrou que entre os escolares do 9º ano, 4,0% afirmam já terem sido forçados a ter relação sexual. Sendo 3,7% para os meninos e 4,3% para as meninas. E quem será que violentou estes jovens? Segundo as respostas, os maiores percentuais foram: namorado(a)/ex-namorado(a) (26,6%); amigo(a) (21,8%); pai/mãe/padrasto/madrasta (11,9%); e outros familiares (19,7%) (PeNSE, 2015).

O Ministério da Saúde (2018) notificou, entre 2011 e 2017, mais de 184 mil casos de violência sexual no Brasil contra crianças e adolescentes.

Já, segundo o mapa da violência do homicídio de mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015), elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, entre 1980 e 2013 mostra que 106.093 mulheres foram assassinadas.

O Grupo Gay da Bahia (CERQUEIRA, 2015), organização não governamental (ONG), mostra que entre 2012 e 2015 foram registradas 1.302 mortes motivadas por homofobia em todo o país. Ainda segundo a pesquisa Trans Murder Monitoring (BALZER; LAGATA, 2015) realizada pela Organização não Governamental - ONG Transgender Europe, o Brasil lidera o

ranking mundial com 689 mortes de pessoas trans – travestis, mulheres e homens transexuais — entre os anos de 2008 e 2014.

Outras fontes apontaram que 70% dos estudantes adolescentes dizem receber algum tipo de informação ou prática à saúde sexual na escola.

Nesse cenário, a escola e a educação assumem um papel fundamental no combate à violência de origem sexista e LGBTQIA+fóbica através da possibilidade de desconstrução dos pressupostos heteronormativos assimilados de forma naturalizada pelos indivíduos (LOPES, 2004).

Para Altmman (2001), a escola é o instrumento mais importante para promover o conhecimento sobre formas de evitar a gravidez e de se proteger da IST. Segundo a autora, os estudos revelam que os maiores índices de gravidez ocorrem na adolescência entre jovens que estudaram somente até o quinto ano do Ensino Fundamental, e reitera que falta de perspectiva para a vida contribui para o aumento do índice de adolescentes grávidas (ALTMAN, 2001). No tocante a assunto, vale salientar que a

gravidez tende a ocorrer em jovens quando não veem muito sentido na vida a longo prazo; quando estão para abandonar a escola; quando não estão se saindo bem na escola; quando não percebem que suas vidas serão positivamente diferentes daqui a cinco ou dez anos... o que parece explicar isso é que se você acha que tem futuro, tem mais probabilidade de atrasar a maternidade (DRYDEN; VOS, 2016, p.42).

Ao se realizar a discussão sobre o gênero e a sexualidade nas escolas, instaura-se um processo de exposição da historicidade do sistema normativo (SCOTT, 1995), regulador dos sujeitos e de seus afetos, denunciando a sua performatividade sociocultural e rompendo com o discurso metafísico que idealiza de forma excludente padrões de gênero e sexualidade (PRADO; MARTINS; ROCHA, 2009).

Negar a possibilidade de tal discussão é legitimar a normatização do gênero e da sexualidade que, tem como consequência, a morte de vários sujeitos “abjetos” que não se enquadram nessa normatização socialmente imposta (BENTO; PELÚCIO, 2012).

Logo, que tipo de informações estão sendo ensinadas? De que forma a sexualidade vem sendo trabalhada nas escolas, uma vez que os professores tendem a se limitar a seus conteúdos e a abafar o tema da Educação Sexual, deixando para os professores de ciência toda a abordagem ao assunto da sexualidade, pois consideram ter uma falta de formação, o que, por vezes, reforça a propagação de condutas amparadas em concepções religiosas higienistas, heteronormativas e preconceituosas, repressivas, punitivas, discriminatórias frente às manifestações sexuais dos alunos (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; MADUREIRA; BRANCO, 2015;

FERREIRA, 2015).

A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos — estar “perdido de amor”, “cair de amores”, ser “fulminado pela paixão”, beber o “filtro de amor”, receber as “flechas do amor”, “morrer de amor”. As proibições e permissões são interiorizadas pela consciência individual, graças a inúmeros procedimentos sociais (como a educação, por exemplo) e também expulsas para longe da consciência, quando transgredidas, porque, neste caso, trazem sentimentos de dor, sofrimento e culpa que desejamos esquecer ou ocultar (CHAUÍ, 1985, p.10).

A sexualidade perpassa todas as fases do desenvolvimento, e depende fortemente dos aprendizados vindos da família e da escola através de professores e funcionários presentes na mesma. Acredita-se que a dificuldade em trabalhar a Educação Sexual está relacionada com a própria constituição histórica da sexualidade. As práticas higienistas e a repressão da liberdade de expressão sexual, alinhadas a algumas crenças religiosas, é que caracterizaram o início da Educação Sexual no Brasil, valorizando as relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade como um tabu (FIGUEIRÓ, 2010; LOURO, 2008).

Sobre a implementação do tema Educação Sexual, os professores não podem se limitar a seus conteúdos e abafar o tema, visto que, como dito anteriormente, essas condições produzem uma tendência ao enfraquecimento da Educação Sexual no cotidiano escolar e uma dificuldade no enfrentamento à sua prática.

A sexualidade dos alunos não pode ser negada ou reprimida, precisa ser debatida, problematizada, de modo que eles se percebam como sujeitos que conhecem a si mesmos e tenham controle sobre seus corpos, e sejam capazes de desenvolver o sentimento de pertencimento e compreender os significados sociais atrelados aos papéis sexuais e as representações culturais, o que possibilitará a aproximação entre os indivíduos. Falar de sexualidade significa, antes de mais nada, empoderar e proteger os indivíduos.

10.1.2 Declaração dos Direitos Sexuais de 1997, e as Novas definições operacionais da Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação à sexualidade em 2002

Ribeiro e Maia (2011) enunciam que a Educação Sexual nas escolas deve abranger, além das temáticas preventivas como saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a cidadania e os direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade

sexual. O direito à informação acerca da sexualidade é um dos Direitos sexuais que fazem parte dos Direitos Humanos.

No final do século XX, começam a se organizar em torno da noção de direitos humanos, os direitos sexuais. Não se trata aqui de retomar a trajetória dos direitos sexuais, mas ressaltar que eles se vinculam à articulação de diferentes noções formuladas nas últimas décadas do século XX, como as de "direitos humanos das mulheres", "direitos reprodutivos" ou direito à "saúde reprodutiva", definida como "capacidade de desfrutar de uma vida sexual satisfatória e sem riscos" (CARRARA, 2015).

Durante o XV Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Hong Kong - China, a Assembleia Geral da WAS (World Association for Sexology) aprovaram-se as emendas para a Declaração de Direitos Sexuais, decidida em Valência, no XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997.

A Declaração de Direitos Sexuais tem o seguinte texto (BRASIL, 1996):

a sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. O desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, como desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho, amor. Sexualidade é construída através da interação entre os indivíduos e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o desenvolvimento individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na liberdade inerente, dignidade e igualdade para todos os seres humanos. Saúde sexual é um direito fundamental, então saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados, defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais.

Nota-se que o documento deixa explícito que a dimensão pedagógica da sexualidade humana não se resume a ensinar o sexo, mas, sim, a sexualidade, e de dar condições à criança e ao adolescente de desenvolvê-la em sua vida pessoal.

No seguimento destes postulados, a Associação Mundial de Sexualidade, com o apoio da OMS, aprovou a Declaração dos Direitos Sexuais, salientando que todos os seres humanos são considerados detentores de tais direitos. A seguir apresentaremos o quadro 3 com direitos e sua descrição.

Quadro 3 – Declaração dos Direitos Sexuais

	DIREITO	DESCRIÇÃO
1	O direito à liberdade sexual	A liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual. No entanto, aqui se excluem todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida.
2	O direito à autonomia sexual - integridade sexual e à segurança do corpo sexual	Este direito envolve habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilações e violência de qualquer tipo.
3	O direito à privacidade sexual	O direito de decisão individual e aos comportamentos sobre intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
4	O direito à igualdade sexual	Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.
5	O direito ao prazer sexual	Prazer sexual, incluindo autoerotismo, é uma fonte de bem estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
6	O direito à expressão sexual	A expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através da comunicação, toques, expressão emocional e amor.
7	O direito à livre associação sexual	Significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
8	O direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis	É o direito em decidir ter ou não filhos, o número e o tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade.
9	O direito à informação baseada no conhecimento científico	A informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético e disseminado em formas apropriadas e a todos os níveis sociais.
10	O direito à educação sexual compreensiva	Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, e deveria envolver todas as instituições sociais.
11	O direito à saúde sexual	O cuidado com a saúde sexual deveria estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Fonte: adaptado pela autora. Disponível em:

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_vio_ta_1997_declaracao_dos_direitos_sexuais.pdf

Conforme se visualiza no quadro 3, fazem parte da Declaração dos Direitos Sexuais (BRASIL, 1996), os direitos básicos de liberdade, igualdade na diversidade, saúde sexual e a Educação Sexual do ser humano. Muitas vezes, como salienta Freitas, Melo, Zilli e Miranda (2017) passamos pela vida sem perceber o significado das interferências que todas as dimensões físicas, emocionais, afetivas, espirituais, biológicas, psicológicas e também sexuais têm em nossa existência.

Vale destacar que os direitos sexuais também partem da ideia de proteção contra a violência sexual, e da pouca autonomia das mulheres nas decisões reprodutivas, para afirmarem

a dignidade de diferentes formas de viver a sexualidade, para além de seus aspectos reprodutivos (CARRARA, 2015).

Outro fator importante trazido é,

a crescente preocupação com a explosão demográfica, a consolidação de um mercado erótico diversificado etc., o critério fundamental que separava o bom e o mau sexo se desloca progressivamente da reprodução biológica e da produção eugênica de uma população ou raça sadia para a promoção do bem-estar individual e coletivo através do bom uso dos prazeres (CARRARA, 2015, p.5).

Baseado nos direitos sexuais, defende-se aqui a Educação Sexual na escola como uma prerrogativa fundamental visando ao atendimento global e íntegro do ser humano em formação. Como assinala Furlani (2008, p.24), uma Educação Sexual baseada na abordagem dos direitos humanos,

é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo.

No mesmo caminho, Maia e Ribeiro (2011, p.81) explicam que a Educação Sexual deve abranger:

Temáticas da saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a cidadania e os direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade sexual. Sendo os direitos sexuais resumidos nos seguintes pontos: direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, a integridade e segurança do corpo, à privacidade sexual, à liberdade sexual, ao prazer sexual, à expressão sexual, à livre associação sexual a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, **à informação baseada no conhecimento científico, à educação sexual compreensiva e à saúde sexual** (grifos dos autores).

No ano de 2002, a OMS produziu algumas definições operacionais em relação à sexualidade. A organização informou que as definições são apresentadas como uma contribuição para os debates em curso, mas não representam uma posição oficial. Embora não oficiais, tais definições são importantes e podem ser usadas para esclarecimentos no campo da Educação Sexual.

A seguir, o quadro 4 mostra as definições da OMS em relação à sexualidade.

Quadro 4 – Definições operacionais da OMS em relação à sexualidade.

TERMO	DEFINIÇÃO
Sexo	Sexo refere-se às características biológicas que definem humanos como mulheres e homens. Enquanto este conjunto de características biológicas não é mutuamente exclusivo, desde que há indivíduos que possuem ambas, ele tende a diferenciar os humanos como homens e mulheres. De uso generalizado em muitos idiomas, o termo “sexo” é usualmente utilizado com o significado de “atividade sexual”, mas, para propósitos técnicos no contexto das discussões sobre sexualidade e saúde sexual, dá-se preferência à definição acima.
Sexualidade	Sexualidade é um aspecto central do ser humano do começo ao fim da vida e circunda sexo, identidade de gênero e papel, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. Sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto a sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre vividas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.
Saúde sexual	Saúde sexual é um estado físico, emocional, mental e social do bem-estar em relação à sexualidade; não é meramente a ausência de doenças, disfunções ou debilidades. A saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa da sexualidade das relações sexuais, tanto quanto a possibilidade de ter experiências prazerosas e sexo seguro, livre de coerção, discriminação e violência. Para se alcançar e manter a saúde sexual, os direitos sexuais de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e satisfeitos.
Direitos sexuais	Direitos sexuais abarcam os direitos humanos que já são reconhecidos em leis nacionais, documentos internacionais de direitos humanos e outras declarações acordadas. Eles incluem os direitos de todas as pessoas, livre de coerção, discriminação e violência para: a obtenção do mais alto padrão de saúde sexual, incluindo acesso a cuidados e serviços de saúde sexual e reprodutiva; procurar, receber e conceder informação relacionada à sexualidade; Educação Sexual; respeito pela integridade corporal, escolher seus parceiros; decidir ser ou não sexualmente ativo; ter relações sexuais consensuais; casamento consensual; decidir se, não, ou quando tiver filhos; e buscar satisfação, vida sexual saudável e prazerosa. O exercício responsável dos direitos humanos requer que todas as pessoas respeitem os direitos dos outros.

Fonte: Tradução de <http://www.who.int/reproductive-health/gender/index.html>.

As definições apresentadas no quadro 4 podem ser usadas como referência no trabalho com a Educação Sexual, uma vez que apontam definições de palavras chaves. Tais definições são providas de informações científicas atualizadas, originárias de fontes fidedignas, o que é algo a ser considerado no momento de decidir quais são os conteúdos a serem usados.

Vale lembrar que no trabalho de formação em Educação Sexual, os conteúdos a serem escolhidos devem atender a demanda da comunidade, e não serem apenas da vontade dos educadores (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.80).

Tanto a Organização das Nações Unidas (ONU), quanto a Organização dos Estados Americanos (OEA) vêm aprovando declarações e resoluções que afirmam que a orientação sexual e a identidade de gênero também devem ser consideradas como direitos humanos (ONU, 2008; OEA, 2008). No ano de 2013, a ONU publicou indicações para os Estados referentes às

principais obrigações que estes têm para com pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, incluindo ainda, a proteção contra a violência homofóbica e transfóbica, e a proibição da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero.

10.1.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁴

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) está amparado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos, possibilitando o início de um trabalho sistemático e institucionalizado a fim de fomentar uma educação voltada para a promoção da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Em nota sobre o histórico do PNEDH, é descrito que o mesmo teve início no ano de 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/1993 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR).

No ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o Plano, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. (BRASIL, 2003, p.48).

Em 2006, foi concluída a sistematização das contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A referida equipe apresentou ao CNEDH as propostas consolidadas e formulou uma versão preliminar do PNEDH. Subsequentemente, o documento foi submetido à consulta pública, via internet e, posteriormente, revisado pelo CNEDH, o qual elaborou sua versão definitiva (BRASIL, 2003, p.48).

De acordo com o estabelecido no Programa, a educação contribui para:

- criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2003, p.12).

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

Inicialmente o PNEDH descreve seus objetivos e linhas gerais de ação. Os objetivos são:

- destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos (BRASIL, 2003, p.12).

Em seguida, estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Em análise sobre os cinco eixos, Silva (2011, p.6-7) resume os avanços ocorridos na área. Para a autora, na Educação Básica, observa-se a inserção dos conteúdos de direitos humanos nas escolas, ainda que, na maioria dos Estados, eles sejam trabalhados em forma de projetos e ações pontuais, sem estar articulados com o currículo. Já os avanços no Ensino Superior se manifestam na oferta de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação, na organização de uma rede de educadores em direitos humanos, na formação e elaboração de material didático específico em dezesseis Estados, na criação dos comitês estaduais de Educação em Direitos Humanos (EDH) com a participação das universidades. No que se refere à Educação Não formal, ela continua sendo a principal área de realização das ações de defesa dos direitos humanos. No âmbito da Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança, houve a elaboração de um currículo que contempla os direitos humanos nos processos de formação, por parte da Secretaria Nacional de Segurança Pública. Por fim, foi na esfera da educação relacionada aos meios de comunicação, considerada uma das áreas mais complexas, em que pouco se avançou (SILVA, 2011).

De acordo com Brasil (2003, p.48), no que se refere à Formação e Capacitação de

Profissionais, ela deve:

- Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH.
- Oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas.
- Estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino.
- Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos.
- Inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2003, p.48).

Sobre as questões que se relacionam diretamente ao tema sexualidade e Educação sexual, podemos concluir que o documento, de forma geral, as prioriza, uma vez que contempla várias discussões que integram em seu cerne, tais temas.

No documento, há cinco eixos entre os quais um tópico chamado Ações Programáticas. A seguir destacamos dois trechos que tratam diretamente da temática. Educação Básica (BRASIL, 2003, p.20) deve:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

A Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança (BRASIL, 2003, p.36) deve:

Fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (LGBT), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros.

No quadro 5 será apresentado os temas que aparecem com mais regularidade neste documento.

Quadro 5 – Tema

	TEMA
1	Direitos
2	Gênero
3	Diversidade
4	Educação sexual
5	Raça e etnia
6	Religião

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos concluir que este plano teve o intuito de fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada para lidar criticamente com essas temáticas.

10.1.4 Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

Inicialmente, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979) institui em seu artigo 10º que “Os Estados partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” e também para eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino” (UNICEF, 1979).

Para além das políticas vinculadas mais especificamente ao campo da educação, o início do século XXI também foi marcado pela implementação de políticas públicas relacionadas a sujeitos que não tinham seus direitos fundamentais garantidos quando nos referimos às questões de gênero e sexualidade.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994, em seu artigo 8º estabelece que os Estados Partes adotarão, progressivamente, a inclusão de programas formais e não formais de educação destinados a: combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher (OEA, 1994).

A mobilização do estado com o objetivo de implementar políticas com o componente de gênero é uma estratégia importante para a diminuição da desigualdade entre homens e mulheres em uma sociedade. As Agências Estatais de Políticas Públicas para as Mulheres (APM) – embora não sejam o único mecanismo para tal – cumprem um papel fundamental nesse processo e,

correspondem a uma importante reivindicação do movimento de mulheres em diversos países além do Brasil, desde pelo menos a Quarta Conferência Internacional de Mulheres em Beijing em 1995. Como seu próprio nome sugere, essa agência é uma entidade integrante da burocracia estatal, liderada por mulheres que buscam a aprovação e a implementação de políticas públicas que melhorem o status desigual das mulheres nos mais diversos campos de interação social.

A Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres não é a primeira agência da burocracia federal dedicada à promoção da igualdade de gênero. Antes de sua criação em 2003, o Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Mulher (CNDM) era a agência governamental dedicada às questões dos direitos das mulheres.

O fortalecimento das APM tornou-se parte das promessas de campanhas de um dos candidatos presidenciais em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores - PT. Uma vez eleito, Presidente Lula (2003-2010) cumpriu suas promessas de campanha e criou a SPM (Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres) por meio da Medida Provisória n. 103, de 2003 (BRASIL, 2003a), que mais tarde foi convertida na Lei n. 10.683 (BRASIL, 2003b). A medida teve ação propagandística pela nova Presidência como compromisso do governo federal com as mulheres do país.

Como a política governamental para as questões de gênero e sexualidade, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004), através da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), foi criada em 1º de janeiro de 2003, com status de ministério.

No que tange às suas atribuições, de acordo com a própria descrição da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, esta agência busca advogar pelas mulheres brasileiras a partir do governo federal e desenvolver parcerias com as mais diversas entidades governamentais, com o intuito de adicionar um componente de gênero às políticas públicas, para que as mulheres brasileiras possam obter cidadania plena (SPM, 2008b).

A SPM está localizada no epicentro do poder num regime presidencial – o gabinete presidencial. Tal localização torna menos difícil a elaboração de uma auditoria de gênero das políticas públicas federais.

A chefe da SPM tem status oficial de ministro de estado, o que significa não só em acesso próximo ao Presidente da República, como também, em uma melhor composição administrativa e habilidade de formular e implementar políticas públicas (BRASIL, 1999, art. 87).

Em janeiro de 2003, quando a agência foi criada, uma de suas questões fundamentais tratou da busca de uma definição clara de sua plataforma de ação: quais são os interesses das mulheres brasileiras e como estes se traduzem – ou podem ser traduzidos – em propostas concretas

de políticas públicas? Em seu esforço para criar um plano abrangente de ação, a SPM evitou assumir a postura de que os interesses das mulheres brasileiras já são dados ou sabidos de antemão. Ao invés de se utilizar de ideias do senso comum sobre prioridades para políticas de gênero ou, somente opiniões de especialistas sobre o tema, a Secretaria criou um esquema elaborado de consulta junto às mais diversas organizações da sociedade civil, articuladas ao redor da defesa dos interesses das mulheres brasileiras.

Em outras palavras, a SPM buscou incluir e ouvir como a interseccionalidade (CRENSHAW, 1991; WELDON, 2008) entre gênero, raça e religião em uma sociedade com uma estrutura de classes altamente fragmentada, molda percepções e demandas concretas sobre políticas de equidade de gênero. A Ministra Nilcéa Freire elaborou esse ponto, dizendo que “é necessário afirmar as diferenças a fim de promover a igualdade” (SPM, 2004a, p.14). Várias conferências estaduais e municipais foram realizadas entre janeiro e maio de 2004.

No item 7 da SPM, destaca-se o reconhecimento da violência de gênero, raça e etnia como questão estrutural e histórica, que expressa a opressão das mulheres, sendo necessário que este tema seja tratado como assunto de segurança, justiça e saúde pública; e também ressalta a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares. No item 10, o documento pontua a busca de práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação não discriminatórias.

Em 2006, a referida Secretaria publicou um relatório oficial com os resultados preliminares do processo de implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). Além de detalhar o grau de efetivação de cada um dos 199 pontos de ação, a SPM enfatizou que seus principais êxitos foram também seus maiores desafios¹². Em primeiro lugar, a tarefa de desenvolver tentáculos nas arenas decisórias foi extremamente onerosa – tal como em outros contextos nacionais (SAWER, 1995) – o que envolveu o convencimento dos tomadores de decisão de outras partes do governo a respeito da legitimidade da presença das mulheres, e da importância de incluir um componente de gênero em suas decisões¹⁵.

Em segundo lugar, igualmente oneroso, foi o trabalho de convencer as autoridades de estados e municípios a respeito da importância de uma APM nas suas localidades. Na metade do ano de 2006, quando o primeiro relatório oficial foi emitido, existiam 110 APM nos governos

¹⁵ De acordo com esse primeiro relatório oficial, em 2006 a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres já tinha começado a implementar ou tinha implementado plenamente 134 dos 199 pontos de ação concreta. Entretanto, como algumas medidas são muito mais importantes que outras, seria temerário utilizar esses números para uma avaliação do desempenho da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres. Não obstante, a esmagadora maioria das participantes dos movimentos de mulheres entrevistadas para este artigo considera o trabalho da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres excelente. ¹³Entrevista com Maria Cláudia do Canto Cabral, do Ministério da Cultura, que trabalha em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres no Comitê de Monitoramento do Plano (em Brasília, 3 de dezembro de 2009).

subnacionais brasileiros, sendo que, no ano de 2004 apenas 13 APM estavam em funcionamento.

Terceiro ponto no relatório: a SPM através do seu Comitê de Articulação e Monitoramento, também reconheceu as dificuldades para quantificar o montante de recursos gastos na implementação de cada um dos pontos de ação, dada a complexidade inerente às políticas públicas e ao fato de algumas medidas terem sido executadas por ministérios cujas contas não permitem avaliar o gasto por ação temática.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais na construção das políticas direcionadas à Educação no PNPM:

I. Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã. III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL, 2013, p.23).

Em 2007, a sociedade civil foi mais uma vez chamada para criar uma plataforma de ação para a SPM. A segunda Conferência Nacional de Políticas Públicas para Mulheres teve lugar em Brasília em 2007. Cerca de 200 mil mulheres participaram nos encontros municipais e estaduais (SPM, 2008b). Como no encontro anterior, houve a representação da sociedade civil entre as 2.306 delegadas que participaram da Conferência Nacional. O Segundo Plano Nacional de Políticas Públicas - PNPM II, elaborado a partir dos anais da conferência, adicionou seis novos eixos de ação aos quatro estabelecidos pelo PNPM I, possuindo assim, 94 objetivos, 56 prioridades e 388 pontos de ação concreta, referentes aos anos 2008, 2009 e 2010. A maior parte das suas atividades, portanto, ainda estavam ocorrendo.

O que esse processo de criação de uma plataforma de ação revela sobre a relação entre a SPM e a sociedade civil organizada? Em primeiro lugar, revela que a SPM tem se esforçado muito para incorporar a diversidade de vozes femininas em suas políticas. Seus planos nacionais de ação contêm medidas relacionadas tanto às demandas genéricas do movimento de mulheres – que afetam as mulheres brasileiras em geral – quanto medidas que afetam segmentos específicos do contingente feminino da população brasileira (CRENSHAW, 1991; WELDON, 2006), como trabalhadoras rurais, mulheres do campo e de floresta, mulheres indígenas e negras, mulheres jovens, mulheres idosas, empregadas domésticas, mulheres pobres e diversas interseções entre

esses grupos. Até mesmo os grupos pró-vida (contrários à legalização e/ou descriminalização do aborto) fizeram parte dos processos de consulta e tiveram a chance de serem ouvidos.

Em segundo lugar, o processo de formulação e implementação de políticas públicas tem um grau elevado de transparência e é sujeito ao controle social. Todas as fases e detalhes da consulta nacional foram amplamente divulgados, como também os anais das conferências nacionais e os planos nacionais. Vale ressaltar que a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres vem publicando relatórios anuais a respeito de seu desempenho na implementação dos eixos de ação derivados do processo de consulta.

Um outro elemento que molda a relação entre a SPM e a sociedade civil organizada, é a presença do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) em seu meio. O CNDM cria um importante canal de comunicação entre a APM e membros dos grupos de mulheres, concedendo à sociedade civil organizada, acesso privilegiado aos mecanismos de monitoramento da execução dos planos de ação. Neste sentido, o CNDM desempenha um papel de advogado da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, frente a frente com o governo federal, constantemente lutando pelo aumento do poder da agência e do escopo desta no interior do aparelho de estado.

Em maio do ano de 2009, por exemplo, o Conselho publicou uma carta de protesto contra cortes no orçamento de 2009 da SPM e, solicitou à equipe econômica do governo federal que liberasse a soma total dos recursos originalmente alocados à agência (CNDM, 2009). Ou seja, por ser composto por representantes da sociedade civil, o Conselho, em certas ocasiões, pode adotar uma postura crítica em relação ao governo federal – algo que a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, por ser parte da administração pública federal, não pode fazer.

Por outro lado, o CNDM também exerce contínua pressão sobre a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres para fazê-la implementar os planos nacionais da melhor maneira possível. A esse respeito, ativistas do movimento de mulheres mencionam que a despeito dos grupos de mulheres terem um bom diálogo com a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, eles pressionam constantemente a agência para a efetivação dos pontos concretos de ação¹⁶.

No que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas para mulheres, é importante referir o Programa Nacional Mulheres Mil, que foi instituído em 2011 e integra o Plano Brasil Sem Miséria do Governo Federal. Dentre os objetivos desse programa estão: a) possibilitar a formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de

¹⁶ Entrevista com Santa Alves, da União Brasileira de Mulheres (em Brasília, 4 de junho de 2009) e com Isabel de Freitas, Marcha Mundial das Mulheres (em Brasília, 3 de junho de 2009).

mulheres em situação de baixa escolaridade; b) contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres em situação de vulnerabilidade; c) defender a igualdade de gênero; d) combater a violência contra a mulher (BRASIL, 2011).

Em suma, nota-se que tanto as ações e o grau de comprometimento do governo Lula com a SPM, quanto a relação desta com a sociedade civil organizada deram indicações firmes de que esta agência tenha condições para transformar as mulheres em importantes autoras da formulação, aprovação e efetiva implementação de políticas públicas para a população feminina brasileira.

A inovação trazida pela Lei Maria da Penha diz respeito ao fato de que esta procurou tratar de forma integral o problema da violência doméstica, e não apenas da imputação de uma maior pena ao ofensor. Deste modo, a nova legislação apresentou um conjunto de instrumentos para possibilitar a proteção e o acolhimento emergencial à vítima, isolando-a do agressor, criando mecanismos para garantir a assistência social da pessoa ofendida. Além disso, a lei previu os mecanismos para preservar os direitos patrimoniais e familiares da vítima; sugeriu arranjos para o aperfeiçoamento e efetividade do atendimento jurisdicional; e previu instâncias para tratamento do agressor. De acordo com Martins, Cerqueira e Matos (2015), foram considerados onze serviços e medidas protetivas na legislação.

Vale ressaltar que a definição de violência doméstica explicitada no artigo 5º da Lei Maria da Penha diz que se,

configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação” (BRASIL, 2006).

Como aponta Cerqueira, Daniel et al. (2015, p.32) a Lei Maria da Penha afetou o comportamento de agressores e vítimas por três canais:

- I. aumento do custo da pena para o agressor;
- II. aumento do empoderamento e das condições de segurança para que a vítima pudesse denunciar; e
- III. aperfeiçoamento dos mecanismos jurisdicionais, possibilitando ao sistema de justiça criminal que atendesse de forma mais efetiva os casos envolvendo violência doméstica. A conjunção dos dois últimos elementos seguiu no sentido de aumentar a probabilidade de condenação. Os três elementos somados fizeram aumentar o custo esperado da punição, com potenciais

efeitos para dissuadir a violência doméstica.

Seguindo a ordem cronológica, houve também, a 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM) que ocorreu em dezembro de 2011, com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional. Como resultado, tem-se o PNPM III 2013-2015, com ainda maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo. Destacam-se aqui os itens (2) Educação para igualdade e cidadania e (9) Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia.

No PNPM III 2013-2015, dentre outros enfoques, houve a centralização na educação como um dos eixos basilares para a formação de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens, porém até o momento a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero; a desigualdade permanece nos conteúdos educacionais, nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens. Vários indicadores demonstram que permanecem insistentemente as desigualdades associadas à discriminação sexista, étnica e racial, à concentração de renda, à desigualdade de renda entre campo e cidade (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à naturalização e à padronização de comportamentos, o próprio plano ressalta que a escola muitas vezes reproduz as desigualdades vivenciadas tanto nos currículos, como nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula, nos procedimentos de avaliação, na linguagem sexista e na invisibilidade das mulheres na ciência e na história, e nas próprias práticas dos educadores.

Ressalta-se, por fim, que as prioridades do Plano Nacional de Políticas para Mulheres já vislumbram a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva, como se observa:

- I. Promover a formação de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades;
- II. Promover a formação de estudantes da educação básica no mesmo sentido;
- III. Promover a formação das mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas;
- IV. Estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino;
- V. Promover medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra as mulheres (considerando dimensões étnico-raciais, de orientação sexual e geracionais);
- VI. Ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos de mulheres com baixa escolaridade (BRASIL, 2008, p.57).

Outra iniciativa relevante e pertinente a ser analisada, é a proposta de um Currículo de Gênero, sob iniciativa da ONU Mulheres, em parceria com a iniciativa “O Valente não é violento”, que promove a igualdade de gênero nas escolas sob o enfoque do combate ao machismo. A proposta é colocada como um convite aos educadores para “repensar e transformar

ideias pré-concebidas sobre o que é “ser homem” e o que é “ser mulher”¹⁷.

A proposição é tão ampla e planejada que está vinculada a três eixos:

- I. Linguagens, Códigos e suas tecnologias;
- II. Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- III. Ciências Humanas e suas tecnologias;
- IV. Matemática e suas tecnologias.

Em cada área específica há a abordagem das seguintes temáticas:

Quadro 6 – Tema

	TEMA
1	Discussão das normas sociais de gênero, questionando a reprodução das desigualdades entre homens e mulheres, muitas vezes naturalizadas e banalizadas no cotidiano;
2	Direitos sexuais e reprodutivos, fomentando a promoção de uma visão positiva acerca da sexualidade, adotando a perspectiva de gênero e de direitos, incluindo temáticas acerca da saúde;
3	Violências baseadas em gênero, com o objetivo de questionar assimetrias de poder nas relações.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2013).

As iniciativas apresentadas estão completamente alinhadas com os propósitos das recomendações referentes à educação recebidas pelo governo brasileiro do Comitê da Organização das Nações Unidas, que zela pela implementação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e pela intensificação dos esforços para acelerar e aprofundar as mudanças culturais (BRASIL, 2013).

Dessa forma, é plenamente possível, aceitável e desejável a implementação de uma educação que vise à discussão do gênero enquanto identidade, violência e discriminação, para que os objetivos da Constituição, dos tratados internacionais, da legislação infraconstitucional, dos planos nacionais e Políticas Públicas possam ser cumpridos e efetivamente realizem a transversalidade de uma sociedade preocupada com as reais mazelas vivenciadas hoje: as questões de gênero, etnia, raça, classe e deficiências.

Um documento importante é o Estatuto da Juventude que tem uma seção específica sobre o Direito à Diversidade e à Igualdade, que determina que o jovem não será discriminado até mesmo por motivos de sexo e orientação sexual (BRASIL, 2013a), e que para a efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade a ação do poder público deverá incluir,

¹⁷ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Currículo de Gênero. Escola sem Machismo. Org. ONU mulheres e O valente não é violento. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/programasemdestaque/genero-na-escola/> <Acesso em: 20 fev. 2020>.

temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito (BRASIL, 2013a).

Todas as situações trazidas aqui, juntamente com a Constituição Federal de 1988, que preveem a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2008a), estão articuladas com os estudos de gênero, uma vez que se voltam para a consolidação dos direitos das mulheres. Essa consolidação é possível já que todas as ações buscam favorecer, dentre outras coisas, a libertação das mulheres de situações de dependência socioeconômica e de violência doméstica, além de procurar estimular o empoderamento feminino mediante o reconhecimento de sua trajetória, por meio da busca da elevação de sua autoestima, em virtude da reintegração ao universo escolar.

Além disso, a própria noção de desenvolvimento que o país adota irá afetar diretamente a seleção de prioridades e a formulação de planos governamentais. A superação das graves desigualdades sociais que são consequência da adoção de um modelo de desenvolvimento que prioriza o mercado (ZAMBAM; KUJAWA, 2017) e a visão única da valorização econômica é essencial para a construção de uma sociedade justa e plural.

Junto a esses movimentos do início do século XXI, e em reposta ao movimento político e teórico a favor das lutas pelas políticas inclusivas, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no ano de 2014. Atualmente essa secretaria é denominada SECADI, pelo acréscimo do termo inclusão.

De acordo com o Decreto nº 5.159/2004 – SECADI/MEC - foi exigida uma agenda que redefina os conteúdos das políticas públicas no campo educacional a partir da dedicação e do foco sobre as desigualdades. Para tanto, as questões relacionadas à diversidade étnico-racial, cultural, regional, de gênero, ambiental, geracional e de orientação sexual devem ser tratadas no dia a dia da sala de aula.

O Decreto nº 7.690/2012 – SECADI/MEC, Art. 23 - diz que compete à DPEDHUC o seguinte:

- I. planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas de educação em direitos humanos, educação ambiental e cidadania, em articulação com os sistemas de ensino, visando à superação de preconceitos e a eliminação de atitudes discriminatórias no ambiente escolar;
- II. desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos, educação ambiental e cidadania nos sistemas de ensino, visando à educação para a diversidade de gênero e orientação sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável e à superação das situações de vulnerabilidade socioambiental.

É evidente que a partir da SECADI houve iniciativas para a implementação dos temas que envolvem a Educação Sexual e diversidade dentro do currículo escolar.

Conforme está descrito no site Portal MEC¹⁸,

para que o Estado ofereça políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e permanência de cada estudante na educação básica e superior, é necessário incorporar o tema do reconhecimento das diferenças que supõe o enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação; assegurar a adequada trajetória escolar nos sistemas de ensino e consequente redução da evasão e do abandono; reconhecer a equidade como premissa para as políticas educacionais, condição para sua universalização e o efetivo exercício do direito à educação. A atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promove a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização.

A produção da SECADI foi e ainda é fundamental para desinvisibilizar questões e temas que precisam ser curricularizados, isto é, constituírem-se como parte, “conteúdos programáticos” (BRASIL, 2008) e não temas especiais ou temas integradores, pois dessa forma continuarão como algo externo ao currículo. Os temas ligados às diferenças devem superar a concepção de currículo de vitrine e ideia de “aceitação e celebração das diferenças”. E ao se trabalhar na perspectiva de elaboração de um “padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados” (CÓSSIO, 2014, p.1581).

É importante citar também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2010), que são normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das instituições educacionais e sistemas de ensino, implantadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Guizzo e Felipe (2015, p.7) explicam que as DCN,

recomendam a inserção da discussão das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, já que o ingresso de diferentes sujeitos oriundos de distintos

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e->. Acesso em 20 mai. 2019.

grupos sociais, étnicos, raciais e sexuais vem causando não só grande impacto nas instituições escolares, como também nos profissionais que nelas atuam.

Em muitos trechos do documento descreve-se que a escola precisa dar conta dos grupos historicamente excluídos, dando maior visibilidade a eles, trazendo-os para os debates no campo da educação. Além disso, ao longo do documento, expressões como: diferença e identidade, relações de gênero, narrativa étnica e racial, diversidades são recorrentemente utilizadas, o que mostra a relevância que as discussões em torno da questão das diferenças têm ganhado.

As DCN também consideram a questão da autonomia da escola e incentivam as instituições a montarem seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Desse modo, as escolas deveriam trabalhar de acordo com os contextos que lhes parecerem necessários, considerando o tipo de sujeitos que atendem, a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes.

A construção e implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sancionada em 30 de maio de 2012, apresentava-se como uma antiga demanda advinda desde o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005), no Programa Nacional de Direitos Humanos (2009), e mais ainda, com as proposições presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as quais ganharam potência com essas diretrizes que ressaltaram a escola como um espaço privilegiado para promover tais discussões.

Essas diretrizes são direcionadas para professores de escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, e também, para o Ensino Superior. Elas apresentam importantes discussões que visam promover o respeito e os direitos humanos.

A proposta das diretrizes é a inserção da educação em direitos humanos nos currículos escolares por meio da transversalidade, da disciplinaridade ou ainda pela articulação entre essas duas formas de abordagem. Segundo o Art. 6º, as escolas com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), seus Regimentos Escolares; e no Ensino Superior, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), os programas pedagógicos dos cursos de graduação; os materiais didáticos pedagógicos utilizados no ensino, na pesquisa e na extensão; os aspectos relacionados à gestão e aos processos avaliativos deverão contemplar a educação em direitos humanos de forma transversal.

As diretrizes apresentam também alguns princípios sobre os quais a educação em direitos humanos se fundamenta, dentre eles o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012). Nesse sentido, embora as diretrizes se proponham a pensar as diferenças, ao mencionarem as diversidades é preciso termos cuidado para não cairmos na armadilha de promover a diferença, não sem um sentimento de benevolência, ou seja, de

tolerância. Dessa forma, não estaremos promovendo uma pedagogia da diferença, mas sim produzindo outras dicotomias, tais como: a identidade hegemônica que respeita a identidade subalterna, ou a atribuição da diferença do outro a problemas psicológicos, ou ainda trabalhar com uma abordagem do outro como aquele que é exótico.

10.1.5 Contextualizando o fim dos PCN e trazendo discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), “Cura gay”, Movimento Escola sem Partido, Ideologia de gênero e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Destacaremos a seguir alguns possíveis eventos que contribuíram para a retirada da Educação Sexual das escolas brasileiras, e algumas polêmicas ocorridas nos últimos anos.

O planejamento é fundamental em todas as áreas e, na educação não é diferente. Em um País tão grande quanto o Brasil, o planejamento contribui para que haja estrutura e organização nos processos educativos referentes ao contexto escolar.

Em conformidade ao Art. 87 da LDB, o PNE (Lei nº 10.172/2001) foi elaborado com a finalidade de estabelecer diretrizes e metas para a educação nacional, direcionando esforços e investimentos para a melhoria de qualidade da educação no país.

O planejamento educacional é um processo em movimento acerca de como elaborar e alcançar o objetivo desejado, por meio de ações e metas, bem como a avaliação de resultados. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

Por este motivo, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

Vale observar que a construção histórica do PNE está intrinsecamente ligada ao contexto histórico social do Brasil espelhando algumas expectativas da sociedade sobre as instituições escolares, assim como o inverso, as expectativas das escolas com a sociedade.

Da mesma forma como ocorreu na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) apresentou uma nova proposta sob o nº 4.173/98 que tramitou em anexo ao PNE da sociedade brasileira, representando uma verdadeira desarticulação do viés de gestão democrática apresentado pelo projeto original e impondo uma lógica do capital e de contenção de custos à educação brasileira, materializando a política do Banco Mundial para os “países subdesenvolvidos”, que reflete no PNE de 2001 (VALENTE; ROMANO, 2002, p.106).

No que se refere às questões de gênero e sexualidade, o PNE de 2001 a 2010 fez algumas

menções e estabeleceu algumas políticas mesmo que incipientes. Nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental colocou a adoção de critérios para seleção dos livros didáticos que levassem em consideração “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).

No Ensino Superior fez a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes, de temas como: “Gênero, Educação Sexual, Ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde e temas locais” (BRASIL, 2001).

Nas diretrizes de formação dos professores para a Educação Básica fez a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia” (BRASIL, 2001).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) guardou relações de continuidade e ruptura com a ampla reforma educacional realizada na década de 90 no país, concretizando diversos projetos esparsos e específicos no âmbito da educação (OLIVEIRA, 2009, p.198).

O modelo adotado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), manteve a lógica de um Estado regulador das políticas educacionais, centrando-se na ideia da educação-consumo voltada unicamente para o mercado de trabalho e, por diversas vezes, transferindo as responsabilidades da educação para a sociedade civil através de parcerias com a iniciativa privada, por exemplo, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Contudo, houve um esforço para uma maior valorização da educação dentro da pauta orçamentária do governo e de ampliação do acesso à educação com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005, que fornece bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino para a realização de cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

O acumulo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, às vésperas da eleição de 2010, quanto ao 3º PNDH, serviu para unificar o campo conservador em um tipo de “anti- programa” fundado na retirada de um conjunto de ações relacionadas à promoção de direitos sexuais e reprodutivos, democratização da comunicação, laicidade do Estado, memória e reparação dos crimes da ditadura e educação sobre violação a direitos humanos¹⁹.

Apesar do silêncio das propostas relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade na

¹⁹ BRASIL, Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, que “Alterou o Anexo do decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – 3”.

educação no governo Luiz Inácio Lula da Silva, houve nesse período um intenso crescimento dos movimentos LGBT por todo o Brasil. A construção dessa identidade política intensificou a demanda por políticas públicas de reconhecimento da comunidade LGBT resultando no Programa Brasil Sem Homofobia²⁰ (2004), a primeira política institucional que tem como centralidade o combate à discriminação e violência contra a população LGBT, e a equiparação de direitos através de uma íntima conexão e parceria com os movimentos da sociedade civil organizada. O Programa Brasil Sem Homofobia da Secretaria Especial de Direitos Humanos estabelece em seu eixo do “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e não discriminação por orientação sexual”, as seguintes medidas específicas:

- a) fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- b) formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- c) estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- d) apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- e) divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- f) estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB;
- g) criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p.22-23).

O programa continha o material didático e as orientações de como gestores, professores e profissionais da educação poderiam trabalhar para “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p.11), em prol da garantia dos direitos humanos, Educação Sexual, identidade sexual e identidade de gênero no âmbito escolar.

O material era um Kit, composto por seis boletins “Escola sem homofobia”, destinados aos estudantes, contendo brincadeiras, jogos, letras de músicas e filmes, todos com o tema da diversidade sexual e homofobia (ÉBOLI, 2011), e também a formar professores e equipes pedagógicas para o trabalho com o tema em sala de aula. Entretanto, a proposta gerou tanta polêmica que a distribuição do kit, que estava prevista para ocorrer no segundo semestre de 2011, em 6 mil escolas de ensino médio, teve sua distribuição cancelada após pressão das bancadas religiosas que convenceram a presidente da época, Dilma Rousseff (2011-2016), de que o

²⁰ Instituído no Plano Plurianual 2004-2007. Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004.

material fazia “propaganda de orientação sexual” (CHAGAS, 2013).

As críticas e a posterior suspensão do referido Kit muito provavelmente ocorreram pelo fato de ainda vivermos em uma cultura em que a heterossexualidade é vista como a única possibilidade de os sujeitos viverem sua sexualidade.

Sobre este assunto, Silva (2015, p.58) informa que,

se não bastassem tantas polêmicas, o deputado federal da bancada religiosa, Jair Bolsonaro (PP-RJ), segundo Barros (2010), ainda sugeriu que os pais dessem “uma surra” para corrigir o filho “meio gayzinho”. Além disso, em sessão realizada no Plenário da Câmara, atacou a iniciativa, fazendo apelos aos colegas para que impedissem a circulação do kit. Seu discurso tomou tamanha proporção que se espalhou pelas redes sociais, tendo como principal argumento que o material se tratava de algo perigoso, que incentivava a homossexualidade entre os estudantes.

Ao lado de notícias falsas, vieram ameaças e intimidações, e termos como “kit- gay”, “propaganda gay”, “apologia gay”, “lobby gay”, “ditadura gay”, “gayzismo”, “feminazi”, “fanatismo pró-gay”, “heterofobia”, “agenda”, “anti-família”, “ideologia anti-humana”, que ferviam no Congresso Nacional, nas escolas, na internet (JUNQUEIRA, 2017).

Observa-se que várias foram as notícias que circularam sobre o material, uma vez que “São temas muito estigmatizados e pouco compreendidos”, explica Vera Lúcia Simonetti Racy, uma das coordenadoras da criação do kit do material educativo em entrevista à revista Carta Capital.

No que se refere às notícias, vale destacar o fato de que há muitas notícias falsas e correntes em circulação nas mídias sociais digitais, como por exemplo, WhatsApp, Facebook. Essa prática é, por sua vez, sempre retomada quando o tema é a “pós- verdade²¹19”.

Para Harari (2018), os humanos sempre viveram na era da pós-verdade. O Homo sapiens é uma espécie de pós-verdade, cujo poder depende de criar ficção e acreditar nelas. Desde a Idade da Pedra, mitos que se autorreforçavam serviram para unir coletivos humanos. Realmente, o Homo sapiens conquistou esse planeta, graças, acima de tudo, à capacidade exclusiva dos humanos de criar e disseminar ficções.

²¹ O termo “pós-verdade” foi eleito a Palavra do Ano em 2016 pelo dicionário Oxford, no qual foi definida como “a ideia de que um fato concreto tem menos significância ou influência do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. De acordo com o dicionário, o prefixo “pós” transmite a ideia de que a verdade ficou para trás. O fundamento da pós-verdade foi retirado do conceito psicológico de viés cognitivo, que explica a tendência natural do ser humano de julgar fatos com base na sua própria percepção. Assim, quando essa tendência é explorada pelos meios de comunicação para fins midiáticos, econômicos ou políticos, nasce o fenômeno da pós-verdade, no qual as massas “preferem” acreditar em determinadas informações que podem não ter sido verificadas. Nas palavras do historiador Leandro Karnal, a pós-verdade é uma “seleção afetiva de identidade”, através da qual os indivíduos se identificam com as notícias que melhor se adaptam aos seus conceitos.

Somos os únicos mamíferos capazes de cooperar com vários estranhos porque somente nós somos capazes de inventar narrativas ficcionais, espalhá-las e convencer milhões de outros a acreditar nelas. Enquanto todos acreditamos nas mesmas ficções, todos nós obedecemos às mesmas leis e, portanto, cooperamos efetivamente (HARARI, 2018, p.290).

Observa-se que a culpa não é do Facebook ou outras redes sociais por introduzir a nova era da pós-verdade, pois há séculos já existiam verdades nunca ousadas a serem questionadas. Por muitos anos o que era considerado “notícia” e “fato” nas redes sociais humanas, eram narrativas sobre milagres, anjos, demônios e bruxas.

Quando mil pessoas acreditam durante um mês numa história inventada – isso é *fake news*. Quando 1 bilhão de pessoas acreditam durante anos – isso é uma religião, e somos advertidos a não chamar de *fake news* para não ferir os sentimentos dos fiéis (HARARI, 2018, p.290).

Atualmente, o sentido da pós-verdade está intimamente relacionado à existência das mídias sociais digitais e a uma prática dos sujeitos em utilizá-las para fazer circular boatos e rumores, tomando-as como verdades. Para o bem ou para o mal, a ficção está entre os instrumentos mais eficazes na caixa de ferramentas da humanidade.

Se uma mentira repetida mil vezes se torna verdade, com o advento da internet, essa mentira pode ser repetida, cantada, recitada, filmada e fotografada um milhão de vezes, atraindo a atenção de um grupo incalculável de usuários que buscam informações pela internet.

Nota-se que junto com as notícias falsas predomina o discurso do ódio, que seria aquele que apresenta como característica a estigmatização de um indivíduo ou grupo identificável de indivíduos. A estigmatização seria, ainda, direcionada ao insulto, à perseguição ou à privação de direitos. Essa é uma característica recorrente das notícias falsas, que se utilizam de um clima de polarização política ou afetiva e ganham notoriedade como prova ou confirmação da validade desses estigmas (BRAGA, 2018, p.214).

Em vez de aceitar as *fake news* como norma, os seres humanos devem reconhecer que isto é um problema muito mais difícil do que imaginam, e que deveriam se esforçar ainda mais para distinguir a realidade da ficção. Uma das maiores ficções é negar a complexidade do mundo e dos seres humanos, e pensar em termos absolutos.

É de responsabilidade de todos nós investir tempo e esforço para expor vieses e preconceitos, e para verificar as fontes de informações.

10.1.6 Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE)

No ano de 2001, outro documento importante para o campo da Educação Básica tornou-

se pauta de relevantes discussões: o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) que estabelecia objetivos e metas a serem alcançadas tanto nas diferentes etapas da Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Vale lembrar que o art. 214 da Constituição Federal de 1988 estabelece que o PNE seja decenal, articulado ao Sistema Nacional de Educação, para estipular, dentre outras obrigações, as metas e diretrizes, de modo a ser implementado “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988). O primeiro PNE foi sancionado para vigorar no período de 2001-2010, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

A menção às categorias de gênero e orientação sexual no texto do segundo PNE (PL nº 8.035/2010) provocaram debates incisivos na sociedade brasileira, culminando com o retorno do texto final à Câmara dos Deputados, em 2014. Alguns segmentos sociais e políticos discordaram veementemente que os temas da sexualidade e do gênero deviam ser tratados na esfera pública, em espaços como a escola. Consideravam tais assuntos de ordem privada, restritos ao ambiente familiar. Por não concordarem com a inclusão do que designam como ideologia de gênero, fizeram forte oposição ao mesmo, mobilizando esforços para barrar quaisquer avanços nessa direção. As resistências surgidas contribuíram para um considerável atraso na aprovação do PNE, ocorrendo somente no ano de 2014 – quando deveria ter sido aprovado em 2010 – sem mencionar os termos gênero e orientação sexual.

O Art. 2º profere quais são as diretrizes do PNE:

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

Além disso, o PNE 2014 também estabelece metas e estratégias. No quadro abaixo pode-se averiguar a mesma.

Quadro 7 – Metas do Plano Nacional de Educação – PNE

META	DESCRIÇÃO
1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11	Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.
4 e 8	Metas referentes à redução das desigualdades e à valorização da diversidade.
15, 16, 17, 18, 19 e 20	Metas para a valorização dos profissionais da educação.
12, 13, 14	Metas ao ensino superior.
20	Metas para ampliação do investimento público em educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o texto do PNE, o primeiro grupo de metas é estruturante para a garantia do direito à educação básica com qualidade, para que assim promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Nota-se que o estudo de gênero na educação não é novidade e é imprescindível para a concretização de vários direitos de mulheres e homens; negras e negros; índias e índios; pessoas com deficiência etc, de forma transversal e completa.

No PNE de 2010 foram trazidas informações relevantes sobre a promoção de uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade. O art. 2, inciso III na terceira diretriz, em que determinava: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012, p.1), porém, devido a isso, surgiram vários entraves a sua aprovação.

Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados, estava: “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 ou do índio” (BRASIL, 2001, p.20).

Nos objetivos e metas para o Ensino Superior incluía-se a necessidade de se discutir nos cursos de formação de professores temas como gênero e Educação Sexual, articulados a noções de justiça e respeito mútuo. Entretanto, esse PNE cujo fim ocorreu em 2011, não foi efetivamente colocado em prática, ou seja, muitos de seus objetivos e metas não foram atingidos ou apenas parcialmente.

Em virtude da pouca praticidade do referido PNE (Lei nº 10.172/2001), no governo Dilma

Rousseff (2011-2016), temos a aprovação da Lei nº 13.005/14 que instituiu o PNE 2014-2024, fruto de um amplo debate com a sociedade civil através da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Conferência e Fórum Nacional de Educação. O mesmo foi construído de maneira mais enxuta, com o intuito de ser realmente mais efetivo.

Assim, no atual PNE as questões de gênero e sexualidade sequer foram citadas. Tal PNE limitou-se a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2014), o texto final do inciso alterou-se para a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p.1). Vale ressaltar que apesar do avanço e reconhecimento apresentados pelo dispositivo, ele foi o resultado de uma alteração realizada pelo Senado Federal durante a tramitação do PNE que retirou a menção expressa à ênfase na promoção da “igualdade racial, de gênero e de orientação sexual”, substituindo-a por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Em razão da não inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE, sugeriu-se que tais questões deveriam integrar os Planos Estaduais e Municipais, cujas apresentações e homologações deveriam ocorrer até junho de 2015. Contudo, quando muitos desses Planos chegaram às casas legislativas para serem sancionados, acabaram sendo barrados. Houve governantes (que se vinculam principalmente a bases religiosas) que defenderam a não aparição de termos como identidade de gênero e orientação sexual nos Planos.

Outra mudança do atual no PNE 2014-2024, em comparação ao PNE 2001-2010, foram as questões sobre sexualidade e gênero, sendo reduzida apenas a:

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

Nesta perspectiva, a sexualidade foi suprimida, perdendo seu objetivo educativo, ficando simplesmente voltada à violência sexual. Foram retiradas do PNE também as questões de gênero.

Tal substituição ocasionou movimentos sociais feministas, LGBT e por uma educação que desacredita do plano, percebendo na redação proposta pelo Senado um forte caráter reacionário. Contudo, o plano continua sendo claro ao afirmar o caráter de combate a todas as formas de discriminação, como reflexo das lutas sociais por reconhecimento e por uma sociedade mais diversa e aberta.

É necessário explicitar que o Projeto de Lei nº 2731/2015 que objetiva alterar o PNE para proibir a discussão de gênero dentro das escolas é fundado em premissas e perspectivas erradas,

pois a exclusão da discussão sobre gênero (aqui entendida de forma ampla a abranger mulheres, etnias, raças, comunidade LGBTI, desigualdade social e temas correlatos a masculinidades) é incompatível com os planos nacionais que buscam o desenvolvimento social: o Plano Nacional de Políticas para Mulheres; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial; Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Plano Nacional de Educação.

Além disso, a implementação de um projeto de lei que visa excluir quaisquer discussões e formações em prol do combate às discriminações e desigualdades percorre caminho contrário ao sentido das políticas educacionais, que visam à formação e à estruturação de cidadãos e cursos voltados à emancipação dos indivíduos de forma igualitária e justa.

Vale lembrar que não há valores morais, religiosos ou familiares que possam restringir o âmbito de alcance das normas de direitos fundamentais que propiciem a formação de sujeitos para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática. Erradicar todas as formas de discriminação no contexto escolar é um direito de todos, um direito a uma educação não racista, não machista e não LGBTQIA+fóbica e assim devem assegurar os planos estaduais e municipais de educação em consonância com o plano nacional.

Ademais, o PNE (2014-2024) apresenta como estratégia para a consecução da meta de fomento da qualidade da educação básica, a garantia de

políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

Apesar de não retirar o seu caráter inclusivo e democrático, o corte à menção expressa ao gênero e à orientação sexual na tramitação da Lei nº 13.005/14 reflete um discurso presente não só na sociedade brasileira, mas em boa parte do mundo e que se coloca de modo contrário ao que denominam ser uma ideologia de gênero.

Nesse contexto, surgiu o lançamento da nota oficial, em junho de 2015, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) reprovando os Planos Municipais Estaduais da Educação que pretendiam incluir as noções de gênero e sexualidade, o que entendem ser uma violação ao PNE (2014-2024), pois este teria excluído tais termos, além de invocarem o argumento da preponderância da família na escolha da educação de seus filhos, como podemos observar no seguinte trecho da nota:

A tentativa de inclusão da ideologia de gênero nos Planos Estaduais e

Municipais de Educação contraria o Plano Nacional de Educação, aprovado no ano passado pelo Congresso Nacional, que rejeitou tal expressão. Pretender que a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a consequente escolha pessoal, como propõe a ideologia de gênero, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual. (...) A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. O mais grave é que se quer introduzir esta proposta de forma silenciosa nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la. A ausência da sociedade civil na discussão sobre o modelo de educação a ser adotado fere o direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos (ROCHA et al., 2015).

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Tanto o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2015a), quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015b) publicaram notas criticando a omissão nos Planos de Educação de ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. O CNE também afirma que “a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão” (BRASIL, 2015b).

Observa-se que entre um plano e outro, a sexualidade perdeu seu caráter educativo, ficando restrita ao controle da violência sexual. Todas as questões de gênero foram retiradas do plano. Dessa forma, quando se construiu a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida a partir de um novo plano, ficou fácil retirar o tópico Educação Sexual, pois tal tema não fazia mais parte do escopo da educação escolar.

Houve um cerceamento à liberdade de expressão no processo de ensino, utilizando-se de uma cortina de neutralidade que encobre a incansável tentativa de manter privilégios patriarcais decorrentes desde o processo colonizador civilizatório. A partir disso, fica claro que a rejeição dos estudos de gênero fere diretamente a igualdade das mulheres, sua história e o direito à diversidade.

A Educação Sexual até poderia ser mantida, uma vez que a sua proposição se originou

em documentos que ainda estão vigentes, como por exemplo, a LDB, porém há projetos que visam modificá-la para perpetuar a escola como um espaço em que a sexualidade seja proibida. Além disso, ampliando esse desmonte do tema no ambiente escolar, também os planos estaduais e municipais de educação, que começaram a ser aprovados em 2015, retiraram a Educação Sexual do texto.

É injustificável a retirada do termo orientação sexual e da discussão sobre questão de gênero no PNE. A escola tem a missão de garantir que na sociedade respeitem-se todas as formas de identidade. Não colocar tais temas na BNCC significa que não haverá reflexão sobre um país que é machista, misógino, homofóbico. É um recuo grave (CARA, 2016).

É necessário, sim, defender a igualdade de gênero, mas não a partir de uma ideologia deturpada disseminada pelas forças reacionárias no debate sobre os Planos de Educação. O que é preciso defender é a erradicação das iniquidades de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior, estabelecendo papéis inflexíveis de gênero, para o masculino e o feminino, que apenas servem para reforçar as desigualdades, muitas vezes originadas no patriarcado, ou em uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTTI, 2004, p.136).

É preciso ainda promover uma ideologia de gênero em que masculino e feminino tenham condições de estar em pé de igualdade, inclusive para combater as violências contra o gênero feminino, consideradas por alguns como inelutáveis ou inerentes à condição masculina (HUACUZ ELÍAS, 2011, p.12). E é essencial que isso também ocorra no âmbito da educação, uma vez que a educação é o lócus a partir do qual pode acontecer a transformação da sociedade (FREIRE, 2006).

O poder de alcance do PNE, em todo estado brasileiro e as leis que o sustentam, torna-o capaz de dar voz às agendas de fortalecimento da cidadania nas escolas de todo o país (VIANNA, et al., 2016).

Outra situação que contribuiu para o desmonte da Educação Sexual foi a colocação em pauta do projeto da “Cura Gay”.

Vale ressaltar, antes de entrar nos projetos de lei referentes à “Cura gay”, que no ano de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retira a homossexualidade da lista de doenças mentais, a chamada Classificação Internacional de Doenças (CID). Tal fato determinou que a homossexualidade não pertence à esfera patológica. Não por coincidência, a data de sua aprovação, 17 de maio, é considerada o dia internacional de combate à homofobia.

A mudança proposta pela OMS em 1990 é simbólica, pois a pessoa homossexual sai da qualificação de objeto de estudo e análise de uma enfermidade, e passa a ocupar uma posição de

sujeito, com direito a cidadania e dignidade.

Nesta situação, o termo “cura” deixa de fazer sentido, explicitando que não há necessidade de tratamento nenhum para a pessoa homossexual. No entanto, a assimilação desse conhecimento pela sociedade em geral, ainda sofre resistência.

A discriminação forçou, e atualmente ainda força, homossexuais a uma segregação social geradora de diversos tipos de violência e um estado social fragilizado, que reflete em altas taxas de suicídio desse grupo (HATZENBUEHLER, 2011), além de altas taxas de violência motivadas pela homofobia (OLIVEIRA, 2014). Tudo isso indica, em síntese, que a verdadeira doença a ser tratada é o preconceito e a ignorância.

As terapias em que se buscam a mudança da orientação sexual se valem dos preconceitos sociais não superados para reforçar a ideia de que a homossexualidade é uma condição não saudável e indesejável.

Um dos projetos formulados por componentes da bancada evangélica que mais chamou a atenção foi o da “Cura Gay”. O Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 234/2011²² foi proposto pelo Deputado Federal João Campos, presidente da Frente Parlamentar Evangélica, a fim de suspender a aplicação de artigos da Resolução do Conselho Federal de Psicologia, que preveem normas de atuação para os psicólogos no tocante às questões de orientação sexual²³.

O texto da Resolução, de acordo com o Partido Democrata Cristão (PDC), teria inovado na ordem jurídica criando obrigações e sancionando direitos dos profissionais da psicologia, bem como afrontando os direitos dos cidadãos, indo assim, contra os princípios constitucionais. O texto da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 01/99, que de acordo com PDC, deveria ser sustado, é o seguinte:

Art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. Parágrafo único – Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura de homossexuais.

Art. 4º - Os psicólogos não se pronunciarão, nem participarão de pronunciamentos públicos, nos meios de comunicação de massa, de modo a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos homossexuais como portadores de qualquer desordem psicológica.

Em 18 de junho do ano de 2013, o projeto passou pela Comissão de Direitos Humanos e

²² O Partido Democrata Cristão (PDC) foi retirado de pauta no ano de 2013, depois que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido do autor do projeto João Campos, emitiu nota pública contrária ao projeto.

²³ BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Decreto Legislativo nº 234 de 02 de junho de 2011. Dispõe sobre a sustação da aplicação do parágrafo único do art. 3º e o art. 4º, da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de março de 1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual.

Minorias (CDHM) da Câmara, sob a presidência do deputado federal Marco Feliciano, sendo aprovado²⁴. O deputado Simplício Araújo, que estava presente na votação realizada pela Comissão, discordou do projeto, assim como tentou adiar a votação. Ao final, quando o projeto havia sido aprovado, Araújo pronunciou que iria recorrer, com vista à anulação da votação, sob a alegação de que Marco Feliciano havia se utilizado de manobra regimental irregular para colocar a matéria em discussão.

Houve a aprovação da proposta na CDMH, considerada como sendo uma vitória para a bancada evangélica, que durante dois anos tentava levar adiante a votação do projeto (FALCÃO; FOREQUE; TAKAHASHI, 2013). Todavia, o deputado federal João Campos, responsável pela apresentação do projeto, desistiu da proposta, diante da decisão tomada pelo partido ao qual ele é filiado (PSDB), que em nota afirmou que a proposta apresentava um retrocesso.

Mesmo após a desistência do deputado João Campos, Marco Feliciano ainda afirmou que retornaria com o projeto em sua próxima legislatura, quando a bancada evangélica contaria com um maior número de membros. Em 2015, quando o deputado federal Feliciano iniciou a sua nova legislatura, começou uma nova campanha em favor da “cura gay”, propondo a realização de uma audiência pública com o intento de ouvir os “ex-gays”, propagando em suas redes sociais, vídeos com testemunhos de pessoas que haviam deixado de ser homossexuais após a conversão religiosa. Houve também o surgimento de outros nomes que concordavam com as afirmações feitas por Feliciano.

Após os episódios do projeto “Cura Gay” da cartilha “Escola sem Homofobia”, outras situações marcaram o desmonte da Educação Sexual, entre elas, o Projeto “Escola sem partido” (ESP) com seu *slogan* “Meus filhos, minhas regras”, que reitera o familismo e o privatismo e, ao parodiar o lema “Meu corpo, minhas regras” (bandeira histórica feminista em favor da autonomia e dos direitos individuais das mulheres), preconiza a submissão absoluta das crianças a seus pais (MIGUEL, 2016).

O projeto do ESP é, antes de tudo, uma das reações dos setores conservadores, encabeçados pela bancada religiosa, contra a cartilha que o MEC tentou distribuir nas escolas discutindo temas relacionados à Educação Sexual e gênero.

O projeto ESP foi fundado em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Tal projeto apresenta-se como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o que chamaram de “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” - para eles, a concepção do movimento se apoia na crítica de duas práticas

²⁴ FOREQUE, F; FALCÃO, M. Proposta sobre ‘cura gay’ é aprovada em comissão presidida por Feliciano. 2013. Folha de São Paulo. São Paulo, 18 jun.2013.

que consideram comum nas escolas,

a “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores”, e a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa dos filhos”. Para deixar mais claro, ele ofereceu dois exemplos: o professor marxista e, portanto, ateu, que pode expor sua visão de mundo para os alunos cuja família pratica uma religião e acredita em Deus; e o professor que durante a aula de educação sexual diz para o estudante que “não há problema nenhum com o sexo, com a pornografia e que a masturbação faz parte da sexualidade, o que pode fazer com que o jovem tenha “uma vida sexual ativa estimulando que as meninas engravidem, fazendo com que os pais paguem o pato” (EL PAÍS, 2016).

Com isso, funda-se o movimento que busca limitar a liberdade de ensinar, além de vetar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã.

A expressividade do movimento restringe-se, quase que exclusivamente às palestras de Miguel Nagib, Olavo de Carvalho e, por exemplo, aos blogs “Revoltados online” e “Patriotas do Brasil”. Todos são amparados por quatro cânones: a) defesa da neutralidade política e ideológica do Estado e das/os estudantes; b) direito à formação religiosa e moral nas escolas; c) afirmação de uma suposta inocência de alunas/os ante a manipulação do pensamento; d) combate à doutrinação nas instituições de ensino realizada por educadoras/es, o ESP descaracteriza contextos sociais, teorias e leis educacionais, reproduzindo compulsoriamente a representação de que docentes seriam inimigas/os comunistas e difamadoras/es da sociedade capitalista (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017).

Moura (2016, p.4) entende que os projetos do tipo ESP funcionam no campo da educação como “mecanismos de contenção que agem contra os avanços da laicidade do Estado”, na qual as escolas públicas deveriam ser postas a serviço dos valores, visão de mundo e interesses da “família”, mas, limitando-se a “ensinar”, que no léxico do movimento significa agir sem ferir o suposto princípio da precedência dos valores da ordem familiar tradicional. Afinal, segundo eles, “Professor não é educador”.

Defende-se que a “razão” religiosa não deve sobressair ao direito de se conhecer os conteúdos científicos apresentados pela educação escolar e isso vem, neste momento histórico, cobrar dos intelectuais e dos educadores comprometidos com uma educação democrática, um posicionamento nas lutas simbólicas e nas relações de poder travadas no campo da política e da educação nacionais.

Não surpreendem que a defesa da primazia da família na educação dos filhos se faça acompanhar de ataques e tentativas de deslegitimar currículos, a autonomia profissional do magistério, as políticas inclusivas, as instâncias de administração e regulação da educação,

escolas e equipes docentes, em nome de um suposto “direito a uma escola não ideológica”, uma “escola sem gênero”, “sem doutrinação” ou “sem partido” (MIGUEL, 2016; PENNA, 2017).

Miguel (2016) explica que na conjuntura política e educacional que vivemos é preciso, dentre inúmeras coisas, “dessacralizar a família”, a fim de expandir a compreensão e superação das desigualdades sociais. Percebe-se, segundo o autor, que a família

é também lugar de opressão e violência. A defesa de uma concepção plural da família não pode colocar em segundo plano a ideia de que é necessário proteger, sempre, os direitos individuais dos seus integrantes. E entre estes direitos, está o de ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias (MIGUEL, 2016, p.205).

Deste modo, a “família tradicional”, ao blindar com o escudo do fundamentalismo religioso, passa a negligenciar um direito fundamental dos educandos, que é o devido conhecimento de si e de seu corpo, como também, o direito de ver ampliados os seus referenciais a partir de concepções diversas, republicanas e científicas, todas necessárias ao pleno exercício da autonomia individual e da cidadania.

Com essa postura, a “família tradicional” assume um papel de instituição social que tem impossibilitado o debate de temáticas latentes entre os filhos. O direito de escolha dos pais, portanto, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos nas normais educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes. Dizer isso, não esvazia o direito dos pais, já que esses continuarão atuando nas demais dimensões da educação sobre as quais é praticamente nula a intervenção direta dos agentes estatais.

Vale explicar, neste momento, a diferença entre educação não-formal, informal e formal. Segundo Ximenes (2016, p.53-54),

a educação formal é constituída pelo sistema educativo com alto grau de institucionalização, estruturando-se cronológica e hierarquicamente em diferentes níveis, estendendo-se desde a educação infantil aos níveis mais elevados do ensino, com progressão fortemente regulada (LDB, art. 1º, §1º) e mediante certificação de desempenho. É essa modalidade – educação formal ou ensino – que deve ser assegurada de forma universal, obrigatória e gratuita pelo Estado na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Já a educação não-formal, também uma espécie de ensino estruturado, é toda atividade educativa organizada sistematicamente, fora do ensino oficial ofertado diretamente pelo Estado ou por ele regulado, sendo destinada a facilitar a aprendizagem de conteúdos específicos por determinados grupos de crianças, jovens ou adultos. A educação não-formal não tem como objetivo uma certificação oficial (titulação) do estudante. Nesse último caso, por exemplo, estão os cursos livres, assim como formações desenvolvidas por igrejas, associações civis, sindicatos, empresas etc. Já a educação informal, em sentido

amplo, abrange todo processo formativo que envolva troca de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, que ocorre na sociedade, na comunidade e na família como um processo que dura toda a vida, já que decorre da capacidade humana de acumular conhecimentos, experiências, habilidades e atitudes e da possibilidade de repassá-los aos demais indivíduos através de práticas educacionais informais.

As modalidades de educação informal e não-formal devem ser respeitadas e protegidas pelo Estado, desde que não violem os parâmetros de direitos humanos e a integridade dos educandos. Já a modalidade formal, escolar, deve ser provida pelo Estado, diretamente ou através da regulação da oferta privada, como forma de assegurar a realização dos objetivos públicos na educação escolar.

Ximenes (2016, p.55) ainda esclarece que o movimento ESP, na prática, objetiva subverter a diferenciação necessária entre a educação formal, um bem público mesmo quando ofertado pela iniciativa privada, e a educação não-formal, realizada no âmbito das comunidades de fé ou dos partidos políticos; e a educação informal, essa sim uma atribuição corriqueira da família e da comunidade, que acontece ainda que de forma inconsciente enquanto dimensão de socialização.

Uma educação escolar “neutra”, como propõe o movimento, significa, nesse quadro, afirmar que cabe à educação escolar formal tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitidas nas demais instâncias educacionais, ainda que essas sejam discriminatórias, machistas, misóginas, “homosbotransfóbicas”, racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc. Ou seja, uma educação escolar sem objetivos político-pedagógicos relevantes, nula e, por isso, incompatível com o regime constitucional e o próprio direito humano à educação (XIMENES, 2016).

Outro autor que comenta sobre as questões da ESP, é Orso (2017, p.137). De acordo com ele,

a Escola sem Partido, que, ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordaza, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo; dos que acodem a ideia de que qualquer lugar é lugar de aprendizagem e de educação e, conseqüentemente, advogam o fim da escola e o esvaziamento dos conteúdos educacionais e a desvalorização do magistério; dos que apoiam ou defendem a educação à distância mesmo na educação básica; dos que defendem a “liberdade de ensinar”, quando fazem exatamente o contrário, negam qualquer liberdade, engessam a educação e lhes impõem uma camisa de força. Enfim, se formos partidários dessas posições, nem poderemos criticar o Ministério da Educação, cuja qualidade da cultura, grosseiramente, passou a ser simbolizada por um ator pornô dos mais baixos níveis.

O projeto ESP é completamente ilegível, e o que permite fazer uso de tal termo é porque se trata de um projeto de lei que versa sobre a ética profissional do professor e não inclui esse

professor em nenhum momento, seja ao longo da tramitação ou nas audiências públicas.

Nós temos e devemos continuar pressionando para impedir o avanço, no legislativo, desses tipos de projetos. Lembrando que, a ESP já foi denunciada à ONU pelo Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos como ameaça aos direitos humanos²⁵. Tramitam no Congresso Nacional ao menos sete Projetos de Lei (PL) que têm o objetivo de interferir diretamente nos temas abordados em sala de aula, evitando a doutrinação política e ideológica, e também, visando às modificações na Constituição Federal (CF/1988), à Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), às políticas públicas de distribuição de livros e de materiais didáticos. Querem a criminalização dos discursos sobre gênero no espaço escolar, a partir de instâncias legislativas. Entre os PL da ESP estão:

Quadro 8 – Projetos de Lei Reunidos no PL 7180/2014

Nº do projeto	Autoria	Filiação	Objetivos
7181/2014	Erivelton Santana	No ano de autoria PSC – Partido Social Cristão, agora PEN/BA	Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.
867/2015	Izalci Lucas	PSDB/DF	Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.
1859/2015	Izalci Lucas e outros deputados	PSDB/DF e outros partidos	Prevê a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação.
5487/2016	Victório Galli	PSL/MT	Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que versem sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.
6055/2016	Jean Wyllys	PSOL/RJ	Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional.
8933/2017		PATRI/PE	Dispõe que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.
9957/2018	Jhonathan de Jesus	PRB/RR	Coíbe a doutrinação na escola.

Fonte: Comissão Especial Destinada a Proferir Parecer ao Projeto de Lei nº 7.180 de 2014.

Entre os projetos expostos no quadro 8 apresentado acima, é necessário destacar que o PL 6055/2016, de autoria de Jean Wyllys, diverge dos objetivos dos outros, pois é marcado pelo ideário oposto ao que defende o projeto ESP. Trata-se de propositura que ressalta a importância de debater as questões de gênero e de diversidade sexual, valorizando-as dentro do aprendizado escolar dos Direitos Humanos. Vale esclarecer que apesar do PL defender uma escola livre, foi

²⁵ Disponível em: <http://iddh.org.br/noticias/iddh-denuncia-programa-escola-sem-partido-a-onu/>

agregado aos demais pela comissão responsável, tornando-o passível de análise em conjunto e desconsiderando os seus objetivos, uma vez que defende que não deve haver censura em sala de aula, enquanto a maioria dos outros avançam na direção da proibição do diálogo sobre as questões de gênero e diversidade sexual.

É importante esclarecer também que o PL nº 867/2015 possui como um dos seus objetivos a proibição (do que nomeiam erroneamente) de “ideologia de gênero”, proferindo:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos estudantes nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

O PL nº 193 de 2016, com a proposta de incluir o programa ESP nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que em seu Art. 2ª VIII apresenta:

Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. O poder público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos e nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento da personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou identidade de gênero.

Esses são exemplos de textos que tramitam no Congresso, cujo objetivo é incitar os valores de ordem familiar, moral e religiosa como anteriores à educação escolar, instituindo a proibição a conteúdos curriculares, abordagens metodológicas e recursos didáticos que abordem temas da sexualidade, gênero, questões sociais e temas que envolvem a criticidade e opiniões de estudantes.

É perceptível uma reivindicação da tutela da sexualidade infanto-juvenil exclusivamente para o interior dos lares, exercendo-se um controle disciplinar do que seria considerada uma proteção dessa população aos chamados perigos de práticas entendidas como negativas e precoces. Isso garante que as ideias e práticas vivenciadas no círculo familiar sejam consideradas como a única possibilidade. Ninguém mais poderá discutir sexualidade, para que ela possa permanecer apenas no território moral e normalizador pregado por cada família.

É importante levar em consideração que durante os primeiros anos de vida, são os pais, familiares e amigos que agem como mediadores da criança, e posteriormente, é atribuída à escola e aos professores a tarefa de transmitir os valores e conhecimentos de modo formal e sistematizado, lembrando que, a mediação realizada pela escola é diferente da família.

Frente a este contexto, nas escolas, as informações trazidas pelos professores sobre

relações culturais, afetivas e familiares estão sendo entendidas com uma ameaça à família nuclear, justificando a tentativa de enquadrar estes profissionais como indivíduos perigosos, criminalizando os discursos trazidos por eles com amorais e ilegais.

Arelada aos objetivos dos adeptos ao movimento ESP, está a crítica aos conteúdos escolares que versam sobre identidade de gênero e sexualidade. Considera-se que tanto o projeto ESP, quanto a temática “ideologia de gênero” estão na pauta atual da política de um grupo específico da sociedade brasileira. E a partir disso, configurou-se uma disputa entre autoridade familiar e a escolarização – direito ao saber; ao conhecimento; ao próprio sistema educacional brasileiro que tem respaldo na Constituição Federal.

O projeto ESP não é o único projeto que procurou censurar o debate de gênero nas escolas, vários outros, tanto nas esferas municipais, quanto estaduais e federais transitam ou transitaram, com a mesma finalidade, pelo legislativo brasileiro nos últimos anos.

Tais posicionamentos, pelo seu caráter privatista, antidemocrático e discriminatório, entre outras razões, violam direitos e garantias constitucionais, diretrizes educacionais de diversos países e normativas internacionais de direitos humanos (XIMENES, 2016). Violam também princípios como a livre docência e a liberdade de expressão e desrespeitam a pluralidade das pessoas.

Apoiada nesse debate, a extinção da Educação Sexual nas escolas se insere em um discurso de enunciação de verdades que só devem ser proclamadas pelos responsáveis familiares dos alunos. Ninguém mais poderá discutir a sexualidade, para que ela possa permanecer no território moral e normalizador apregoadado por cada família.

Os conservadores não querem entender e são totalmente contra as discussões que observam a cultura como construção a partir de convenções sociais produzidas e ressignificadas constantemente. Eles insistem na tese de que os papéis sociais dos homens e mulheres são reflexões da dualidade sexual, da diferença biológica.

Estes movimentos afirmam que a “ideologia de gênero” teria como meta incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo. Mas discutir gênero em sala de aula não é isso. É problematizar a violência doméstica. É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se compreendam representadas, e não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas (PENNA, 2015, s.p.).

Em pleno século XXI, nota-se uma retomada ao modelo de uma moral vitoriana, na qual, a sexualidade era restrita à reprodução pela família nuclear.

Além disso, tais situações parecem cuidadosamente ignorar normativas mais recentes e

pertinentes ao tema, dentre as quais o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 17 de novembro de 1988, que, em seu artigo 13, não por acaso intitulado “Direito à educação”, define o papel da educação escolar e faz prevalecer uma concepção democrática, pluralista e inclusiva, oposta à avocada por esses movimentos:

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. (...)
3. De acordo com a legislação interna dos Estados Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1988).

Todos esses eventos afetaram e afetam diretamente o PNE, e censuram a sexualidade no Brasil, causando impactos na vida cotidiana.

O quadro 9 descreve os retrocessos causados em nossa legislação educacional.

Quadro 9 – Retrocesso na pauta legislativa educacional

LOCAL	LEGISLAÇÃO
PME Viçosa-MG	Art. 2º São diretrizes do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME): XIII - Não aplicação dos componentes da ideologia de gênero
Plano Municipal de Educação Varginha – MG	Art. 2º São diretrizes do PME: X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental. Parágrafo único. Não será permitida direta ou indiretamente implantar, lecionar e aplicar a ideologia de gênero no âmbito do Município de Varginha.
Plano Municipal de Educação Mossoró – RN	Ficam proibidas no âmbito das unidades da rede oficial e da rede particular a elaboração, produção, distribuição e utilização de materiais de referências de cunho sexual, afetivo ou de gênero.
Plano Municipal de Educação Santa Bárbara D’oeste – SP	Art. 2º - São diretrizes do PME com base no PNE: XI - Fica proibido no âmbito da rede oficial e da rede particular, a elaboração, divulgação, produção relacionadas a ideologia de gênero ou orientação sexual.
PL n 1.411 2015 Escola Sem Partido	Tipifica como crime o que denomina de “assedio ideológico”, cerceando a discussão de questões políticas, partidárias, e ideológicas na escola.

PL do Estado de Alagoas Escola Livre	Estabelece o princípio da pretensa neutralidade do ensino e veda os professores à veiculação de pensamento político ideológico em sala de aula, o que chama de doutrinação por parte de professores e autores de livros didáticos.
Retirada da Perspectiva de Gênero da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM)	Senado Federal retira a perspectiva de gênero da SPM, o que representa uma afronta à consolidação dos direitos humanos no Brasil, descaracterizando a política transversal das questões relativas a mulheres e LGBT.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, as Leis brasileiras estão, aos poucos, proibindo e cerceando qualquer menção a assuntos relacionados a gênero, sexualidade e Educação Sexual dentro das escolas, provocando assim, uma invisibilidade de tais temas.

10.1.7 Orientações técnicas de Educação em Sexualidade para o cenário brasileiro – UNESCO 2014

A “Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde” foi publicada pela UNESCO em dois volumes. O volume I traz as razões para a introdução da educação em sexualidade, abordando aspectos de aconselhamento técnico e as características a que devem obedecer aos programas para serem considerados efetivos. O volume II apresenta uma proposta dos tópicos e objetivos de aprendizagem para um programa de educação em sexualidade para crianças e jovens, entre os 5 e 18 anos de idade, incluindo bibliografia e referências.

Esta publicação destinada a educadores é o resultado da adaptação para o Brasil dos tópicos e objetivos de aprendizagem - volume II da “Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade”, elaborada pela UNESCO Sede, em Paris, no ano de 2009, em parceria com UNFPA, UNICEF e OMS, no âmbito do UNAIDS.

Sobre a capa, o comentário de Bortolini (2014, p.1) traz impressões pertinentes a partir das imagens estampadas na mesma,

a capa já comunica algumas coisas. No centro, a imagem de uma mulher e um homem (a heterossexualidade ainda guarda sua hegemonia), vestidos, dançando. Sexualidade em movimento, que não é só sexo, mas relação. Abaixo, uma sequência de três imagens. Uma menina numa carteira escolar – já avisa do foco no direito das mulheres. Dois (homens) adolescentes sentados lado a lado no pátio, rostos não identificáveis, de boné e uniforme, se entreolhando, o que informa que a homossexualidade vai fazer parte da aula (embora o “armário” ainda se faça presente, não lhes deixando mostrar a cara). Por último, uma adolescente deitada no colo de alguém, de quem não se identifica o gênero, que

parece lhe fazer um carinho, afinal, sexualidade não é só relação de poder: também é afeto. Na capa, não há elemento que faça referência a qualquer aspecto propriamente biológico, o que faz imaginar que a perspectiva socioantropológica vai ser o discurso dominante.

Com as orientações técnicas propostas pela UNESCO (2014, p.15), tem-se que sua inserção no campo do ensino deve se propor a: garantir o direito ao acesso às informações e esclarecimentos de forma abrangente, garantir um espaço para realizar discussões sobre o tema, possibilitar uma visão positiva sobre a sexualidade, disponibilizar conhecimentos e possível suporte para as vivências subjetivas, com livre curso para escolhas e decisões em torno da sexualidade.

A introdução do material apresenta a seguinte definição de educação em sexualidade: “toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade” (UNESCO, 2014, p.11).

Apresenta também, como princípios do processo de aprendizagem de educação em sexualidade,

disponibilizar informações precisas sobre tópicos importantes que despertam a curiosidade de crianças, adolescentes e jovens, nomeadamente: crescimento e desenvolvimento, anatomia e fisiologia sexual, reprodução, gravidez e parto, HIV e aids, DST, vida familiar e relações interpessoais, cultura e sexualidade, comportamento sexual, diversidade sexual, abuso, violência baseada em gênero e práticas de risco e danosas. (ii) Oferecer a crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade (como indivíduo, na família, interpares, na comunidade) ao comportamento sexual, à saúde, risco e tomada de decisão, e aos princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade. (iii) Facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, de autoconfiança, comunicação e negociação, e capacidade de recusa da violência sexual, qualquer que ela seja. (iv) Estimular crianças, adolescentes e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar o direito de outros, assim como estimular aceitação e empatia independentemente do seu estado de saúde ou orientação sexual (UNESCO, 2014, p.16).

Os temas gerais a serem abordados são definidos no âmbito de conceitos-chave, que se dividem em tópicos e objetivos de aprendizagem, os quais, por sua vez, trazem os conteúdos – denominados por ideias-chave – distribuídos ao longo das faixas etárias.

Os conceitos-chave são:

- Relacionamentos;
- Valores, atitudes e habilidades;
- Cultura, sociedade e direitos humanos;
- Desenvolvimento humano;

- Comportamento sexual;
- Saúde sexual e reprodutiva.

Posteriormente aos conceitos chave, o documento mostra um quadro geral desses conceitos e dos tópicos que abrangem. No quadro 10 podem-se verificar tais conceitos.

Quadro 10 – Conceitos-chave e tópicos propostos

Conceitos-chave	Tópicos de aprendizagem
1. Relacionamentos	- Famílias - Amizade, amor e relacionamentos - Respeito, tolerância e solidariedade - Namoro, casamento, união estável, filhos e relacionamentos eventuais
2. Valores, atitudes e habilidades	- Valores, atitudes e referências de aprendizado em sexualidade - Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual - Tomada de decisões - Habilidades de comunicação, recusa e negociação - Encontrar ajuda, apoio e orientação
3. Cultura, sociedade e direitos humanos	- Sexualidade, cultura e direitos humanos - Sexualidade e mídia - A construção social do gênero - Violência de gênero, abuso sexual e práticas prejudiciais
4. Desenvolvimento humano	- Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva - Reprodução - Puberdade - Imagem corporal - Privacidade e integridade corporal
5. Comportamento sexual	- Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual - Comportamento sexual
6. Saúde sexual e reprodutiva	- Saúde reprodutiva - Entender, reconhecer e reduzir o risco de DST, inclusive o HIV - Estigma, tratamento, assistência e apoio às pessoas vivendo com HIV e aids

Fonte: UNESCO (2014, p.17).

Vale ressaltar que os conceitos e tópicos não são apresentados como uma estrutura rígida, nem possuem um caráter sequencial, cada educador pode, a partir dos seus conhecimentos, contexto e na relação com as crianças, os adolescentes e os jovens com quem trabalha, extrair o que mais lhe seja significativo para montar seu plano de aula ou mesmo um projeto mais amplo. As orientações funcionariam assim, como uma espécie de mapa curricular por onde se pode circular sem restrições, a não ser pelas indicações etárias, embora estas também se mostrem bastante flexíveis

com base na necessidade e características locais específicas – como normas sociais e culturais –, os conteúdos dos objetivos de aprendizagem podem ser ajustados e incluídos em faixas etárias mais baixas ou mais avançadas. Para estudantes mais jovens, os conteúdos incluem informações básicas. No entanto, existe uma superposição deliberada entre os níveis III e IV, a fim de acomodar a faixa etária mais ampla de estudantes que podem estar na mesma classe. O nível IV dirige-se a estudantes de 15 a 18 anos ou mais, reconhecendo que alguns estudantes do ensino médio podem ter mais de 18 anos (UNESCO, 2014, p.16).

Na Parte II, os conceitos e tópicos vão ser apresentados com suas ideias-chave distribuídas por quatro faixas etárias (UNESCO, 2014, p.18): Nível I 5-8 (anos); Nível II 9-12 (anos); Nível III 12-15 (anos); Nível IV 15-18 (anos).

Em geral, as ideias-chave vão se tornando mais complexas à medida que avança a idade. Em alguns casos, mudam mesmo os conteúdos propostos.

É um material bastante interessante, que pode ser muito útil a educadoras e educadores na concretização de propostas de Educação Sexual, embora mereça algumas críticas incisivas: o lugar ainda negativo da gravidez na adolescência, a redução da transexualidade ao sexo, sem que se considere o gênero, e a ausência do conceito de identidade de gênero.

A gravidez na adolescência, por exemplo, embora não explicitamente condenada ou patologizada, segue acompanhada, em quase todos os momentos em que aparece no texto, por IST, das quais a AIDS ganha destaque.

De modo geral, como foi visto, no que diz respeito à sexualidade, as expectativas relativas à subjetivação, à responsabilização e ao controle de si aprofundam-se, quase nada mais parece ser desculpável ou inocente, preconizando-se a autonomia dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a forma como as ideias-chave são construídas dá ao material um tom consideravelmente prescritivo, no qual não há muito espaço para problematizações.

Em 2018 foram publicadas as “Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade UNESCO 2018”. Já faz quase uma década desde a primeira edição das Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade, em 2009, por isso criaram uma versão atualizada, uma vez que o campo tem seu desenvolvimento.

Mesmo sendo orientações internacionais, elas são formuladas para auxiliar os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais em todos os países, ou seja, são orientações tidas como um referencial inclusive para o Brasil. Elas são baseadas em uma revisão do estágio atual da educação em sexualidade ao redor do mundo, e que contemplam as melhores práticas nas diversas regiões do globo.

O documento é dividido em sete seções, nas quais, as primeiras quatro fornecem a definição e a fundamentação da Educação Integral em Sexualidade (EIS)²⁶, como também, uma base de evidências atualizadas. A quinta seção apresenta os conceitos-chave e tópicos, além dos objetivos de aprendizagem sequenciados por faixa etária. As últimas duas seções apresentam

²⁶ As políticas e os currículos nacionais utilizam termos diferentes para se referir à EIS, como por exemplo: educação preventiva, educação em relacionamentos e sexualidade, educação sobre a vida familiar, educação em HIV, educação em habilidades para a vida, estilos saudáveis de vida e segurança básica da vida. Apesar de sua utilização, o termo *integral* refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes do estudante relacionados à sexualidade positiva e à boa saúde sexual e reprodutiva. Os principais elementos dos programas de EIS têm certas semelhanças, como a ênfase bem fundamentada nos direitos humanos e o reconhecimento do conceito amplo da sexualidade como parte natural do desenvolvimento do ser humano.

orientações sobre a construção de apoio para a EIS e, recomendações para a realização de programas efetivos.

Inicialmente vale esclarecer que as Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade foram desenvolvidas para auxiliar a educação, saúde e outras áreas relevantes para o desenvolvimento e a implementação de programas e materiais para a educação abrangente em sexualidade realizada dentro e fora da escola (UNESCO, 2018).

Ao longo de todo o documento é evidenciada a necessidade da existência de programas que incluam informações cientificamente comprovadas, livres de julgamentos, adaptadas de acordo com a idade e com os estágios de desenvolvimento humano, como também, com o contexto local, e delineadas logicamente para medir e lidar com fatores como crenças, valores, atitudes e habilidades que, por sua vez, podem afetar a saúde e o bem-estar das pessoas.

Vale explicitar que as Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade não são um currículo, e não fornecem recomendações detalhadas para a operacionalização da EIS nos países, mas é uma matriz baseada nas melhores práticas internacionais, que têm por objetivo apoiar e orientar os formuladores de currículos e de programas na criação, implementação e no monitoramento da educação de boa qualidade sobre sexualidade.

De acordo com o documento, cada vez mais jovens e integrantes das comunidades, têm se unido para lutar pelo direito à educação em sexualidade, pedindo para que os líderes do governo criem ambientes e políticas favoráveis para garantir que tenham acesso à educação integral em sexualidade em contextos formais e não formais, através da redução de barreiras e da alocação de orçamentos adequados. Eles acreditam que este seja um componente essencial da educação de boa qualidade, integral e baseada em habilidades para a vida. Acreditam também, que seja necessário um apoio aos jovens no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores éticos e atitudes que precisam para fazer escolhas conscientes, saudáveis e respeitadas acerca de relacionamentos, sexo e reprodução.

As Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade incentivam a luta para que as próximas gerações não fiquem em situação de vulnerabilidade devido ao recebimento de informações vagas, incompletas ou carregadas de juízos de valores que incidem sobre o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças e adolescentes. A educação em sexualidade está dentro do marco dos direitos humanos e igualdade de gênero, promovendo uma aprendizagem estruturada, vislumbrando contribuir para a elaboração de currículos abrangentes que tenham um impacto positivo na saúde e no bem-estar na vida das pessoas.

Um dos princípios que norteiam as Orientações é que todas as pessoas têm o direito a informações corretas e, a serviços de apoio para poderem alcançar o mais alto padrão de saúde e

bem-estar, sem que haja julgamentos sobre comportamento sexual, orientação sexual, identidade de gênero ou condição de saúde.

As Orientações adotam uma abordagem com base em direitos que também têm foco na igualdade de gênero, e reconhecem que as pessoas se expressam de formas diferentes em todas as sociedades, e que às vezes não estão em conformidade com as normas sociais ou de gênero, inclusive no que diz respeito ao comportamento sexual, à orientação sexual ou à identidade de gênero. Não cancelam e não defendem qualquer estilo de vida em especial, a não ser a promoção da saúde e do bem-estar de todas as pessoas (UNESCO, 2018, p.89).

De acordo com o documento, as Orientações têm como objetivo (UNESCO, 2018, p.13):

- proporcionar um entendimento claro da EIS e esclarecer os resultados positivos desejados da EIS;
- promover um entendimento da necessidade de programas de EIS por meio da sensibilização quanto a questões e preocupações relevantes sobre SSR²⁷ que impactam crianças, adolescentes e jovens;
- compartilhar orientações baseadas em evidências e pesquisas para auxiliar formuladores de políticas, educadores e formuladores de currículos;
- aumentar a oferta da formação de docentes e educadores e aprimorar a capacidade institucional de proporcionar EIS de alta qualidade;
- fornecer orientações às autoridades de educação sobre como construir apoio para a EIS na comunidade e na escola;
- fornecer orientações sobre como desenvolver currículos, materiais pedagógicos e didáticos, além de programas de EIS que sejam relevantes, que incluam informações com base em evidências, apropriados para a faixa etária e para o estágio de desenvolvimento, além de ser culturalmente adequados;
- demonstrar como a EIS pode aumentar a consciência sobre questões que podem ser consideradas sensíveis em alguns contextos, tais como a menstruação e a igualdade de gênero. A EIS também pode aumentar a sensibilização sobre práticas nocivas, tais como o CIPF (Casamento infantil, prematuro e forçado) e a M/LGF (Mutilação/laceração genital feminina).

A seguir apresentamos o quadro 11 com as características fundamentais para que a EIS aconteça em ambientes formais e não formais.

Quadro 11 – A EIS realizada em ambientes formais e não formais e suas características.

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
Cientificamente fundamentada	O conteúdo da EIS se baseia em fatos e evidências relacionadas à Satélite de Sensoriamento Remoto (SSR), à sexualidade e aos comportamentos.
Gradativa	A EIS é um processo de educação continuada que começa desde cedo, e por meio do qual novas informações se acrescentam a aprendizados anteriores, a partir de uma abordagem de currículo em espiral.

²⁷ Saúde sexual reprodutiva.

Apropriada para a idade e para o estágio de desenvolvimento	O conteúdo da EIS leva em consideração as mudanças nas necessidades e nas capacidades da criança e do adolescente à medida que vão crescendo. Com base na idade e no estágio de desenvolvimento dos estudantes, a EIS aborda tópicos relevantes para o estágio de desenvolvimento no momento mais oportuno para sua saúde e bem-estar. Adequa-se à diversidade no desenvolvimento; adapta o conteúdo em casos de atraso no desenvolvimento cognitivo e emocional; e é apresentada no momento mais adequado para a internalização de mensagens relacionadas à SSR e aos relacionamentos.
Baseada em um currículo	A EIS faz parte de um currículo que orienta os esforços dos educadores para apoiar a aprendizagem dos estudantes. O currículo inclui objetivos-chave de ensino, o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem, a apresentação de conceitos, bem como a transmissão estruturada de mensagens essenciais claras. Pode ser implementado dentro ou fora das escolas.
Integral	A EIS proporciona oportunidades para a aquisição de informações abrangentes, precisas, fundamentadas por evidências e apropriadas para a idade sobre sexualidade; aborda questões de saúde sexual e reprodutiva; e inclui, mas não se restringe a conteúdos como: anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva; puberdade e menstruação; reprodução, anticoncepcionais modernos, gravidez e parto; e IST, HIV e aids. A EIS abrange todo o leque de tópicos acerca dos quais é importante que os estudantes tenham conhecimento, inclusive tópicos que podem representar um desafio em alguns contextos sociais e culturais. A EIS subsidia o empoderamento dos estudantes, aprimorando suas habilidades de análise e comunicação, bem como outras habilidades para a vida relativas à saúde e ao bem-estar em relação a: sexualidade, direitos humanos, vida familiar e relacionamentos interpessoais saudáveis e respeitosos, valores pessoais e compartilhados, normas culturais e sociais, igualdade de gênero, não discriminação, comportamento sexual, Violência Baseada em Gênero (VBG), consentimento e integridade corporal, abuso sexual e práticas nocivas como o Convenção Internacional de Proteção Fitossanitária (CIPF). O termo integral também se refere à amplitude e à profundidade dos tópicos e ao conteúdo que é trabalhado com os estudantes ao longo do tempo de forma sistemática e contínua durante todo o processo de sua educação, e não por meio de uma aula ou uma intervenção pontual.
Baseada em direitos humanos	A EIS se baseia e promove um entendimento da universalidade dos direitos humanos – incluindo os direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens – e do direito de todas as pessoas à saúde, à educação, à igualdade de informações e à não discriminação. A utilização de uma abordagem baseada em direitos humanos dentro da EIS também envolve a conscientização entre jovens, incentivando-os a reconhecer os próprios direitos, reconhecer e respeitar os direitos das outras pessoas, e defender aqueles cujos direitos são violados. Proporcionar aos jovens igual acesso à EIS significa respeitar seu direito ao mais alto padrão possível de saúde, incluindo escolhas sexuais seguras, responsáveis e respeitosas, livres de coerção e violência, bem como seu direito às informações necessárias para garantir o autocuidado eficaz.

Baseada em igualdade de gênero	A EIS aborda as diversas maneiras em que as normas de gênero podem influenciar a desigualdade, e como essas desigualdades podem afetar a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes de modo geral, além de ter impacto nos esforços de prevenção nas áreas de HIV, IST, gravidez precoce e não intencional, e VBG. A EIS contribui para a igualdade de gênero, ao construir a consciência da centralidade e da diversidade do gênero na vida das pessoas, examinar normas de gênero determinadas por diferenças e semelhanças sociais e biológicas, e incentivar a criação de relacionamentos respeitosos e equitativos com base em empatia e compreensão. A integração de uma perspectiva de gênero ao longo dos currículos da EIS é central para a efetividade de seus programas.
Culturalmente relevante e adequada ao contexto	A EIS promove o respeito e a responsabilidade nos relacionamentos e apoia os estudantes enquanto examinam, compreendem e questionam as maneiras como estruturas, normas e comportamentos culturais afetam as escolhas e os relacionamentos em um contexto específico.
Transformadora	A EIS contribui para a formação de uma sociedade justa e solidária, ao empoderar indivíduos e comunidades, promover capacidades de raciocínio crítico e fortalecer a cidadania dos jovens. Proporciona aos estudantes oportunidades para explorar e cultivar valores e atitudes positivas em relação à SSR, e para desenvolver a autoestima e o respeito aos direitos humanos e à igualdade de gênero. Além disso, a EIS empodera os jovens para que criem a responsabilidade pelas próprias decisões e pelos próprios comportamentos, e pelas formas como podem afetar outras pessoas. Constrói as habilidades e as atitudes que possibilitam que as pessoas jovens tratem as demais pessoas com respeito, aceitação, tolerância e empatia, independentemente de sua etnia, raça, condição social, econômica ou de imigração, religião, deficiência, orientação sexual, identidade ou expressão de gênero, ou características sexuais.
Capaz de desenvolver as habilidades para a vida necessárias para apoiar escolhas saudáveis	Isto inclui a capacidade de refletir e de tomar decisões informadas, comunicar e negociar com eficácia e demonstrar assertividade. Tais habilidades podem ajudar crianças e jovens a formarem relacionamentos respeitosos e saudáveis com familiares, colegas, amigos e parceiros amorosos ou sexuais.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações disponíveis nas Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade UNESCO 2018.

Ao longo do documento também são abordadas informações acerca do impacto da educação em sexualidade sobre os resultados primários (comportamento e saúde) e sobre os resultados secundários (conhecimento, atitudes e outros diferentes da saúde e do comportamento). A revisão reafirma que programas de educação em sexualidade com base em currículos contribuem para:

- Adiamento do início das relações sexuais.
- Quantidade menor de parceiros sexuais.
- Redução das práticas de risco.
- Aumento do uso de preservativos.
- Aumento do uso de anticoncepcionais.
- Igualdade de gênero.
- Segurança pessoal ou autoidentidade.

- Construção de relacionamentos mais fortes e mais seguros.

Ainda nessa perspectiva, programas de educação em sexualidade na escola que também incluem a perspectiva de gênero, têm cinco vezes mais chances que outros programas de serem mais eficazes na redução das taxas de infecção sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada entre adolescentes (UNESCO, 2018).

Vale ressaltar que o documento aponta que o mesmo inclui, mas não se restringe a conteúdos, referentes apenas às questões biológicas, segundo eles, a EIS realizada na escola deve fazer parte de uma estratégia holística, voltada para envolver os jovens para que aprendam e moldem seu futuro sexual e reprodutivo englobando contextos múltiplos e incluindo escolas, comunidades, serviços de saúde e domicílios/ famílias (UNESCO, 2018, p.30).

O documento propõe o trabalho a partir de oito conceitos-chave, no qual todos são de igual importância, se reforçam mutuamente e devem ser ensinados concomitantemente. A seguir, apresentamos o quadro 12, com a lista os oito conceitos-chave.

Quadro 12 – Conceitos-chave

1. Relacionamentos
2. Valores, direitos, cultura e sexualidade
3. Entendendo gênero
4. Violência e garantindo a segurança
5. Habilidades para a saúde e o bem-estar
6. O corpo humano e seu desenvolvimento
7. Sexualidade e comportamento sexual
8. Saúde sexual e reprodutiva

Fonte: UNESCO (2018, p.37).

De acordo com o explicitado, a partir das necessidades e das características específicas do país ou da região, tais como normas sociais e culturais e contexto epidemiológico, as aulas baseadas nos objetivos de aprendizagem poderiam ser adaptadas para serem ministradas a estudantes de faixas etárias mais novas ou mais velhas. Contudo, a maioria dos especialistas acredita que crianças e jovens querem e precisam de informações sobre sexualidade e saúde sexual o mais cedo possível e, de forma abrangente, conforme reconhecido pela área de psicologia

do desenvolvimento e refletido nas Normas para a Educação em Sexualidade na Europa (WHO; BZgA, 2010).

Em seguida, apresentaremos o quadro 13 que traz conceitos-chave, tópicos e objetivos de aprendizagem.

Quadro 13 – Visão geral dos conceitos-chave, tópicos e objetivos de aprendizagem

Conceito-chave 1: Relacionamentos	Conceito-chave 2: Valores, direitos, cultura e sexualidade	Conceito-chave 3: Entender de gênero
Tópicos: 1.1 Famílias 1.2 Amizade, amor e relacionamentos amorosos 1.3 Tolerância, inclusão e respeito 1.4 Compromissos de longo prazo e parentalidade	Tópicos: 2.1 Valores e sexualidade 2.2 Direitos humanos e sexualidade 2.3 Cultura, sociedade e sexualidade	Tópicos: 3.1 Construção social de gênero e normas de gênero 3.2 Igualdade, estereótipos e preconceito de gênero 3.3 Violência baseada em gênero
Conceito-chave 4: Violência e garantia de segurança	Conceito-chave 5: Habilidades para a saúde e o bem-estar	Conceito-chave 6: O corpo humano e seu desenvolvimento
Tópicos: 4.1 Violência 4.2 Consentimento, privacidade e integridade corporal 4.3 Utilização segura das TIC	Tópicos: 5.1 Normas de comportamento sexual e influência dos colegas 5.2 Tomada de decisões 5.3 Habilidades de comunicação, recusa e negociação 5.4 Alfabetização midiática e sexualidade 5.5 Encontrar ajuda e apoio	Tópicos: 6.1 Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva 6.2 Reprodução 6.3 Puberdade 6.4 Imagem corporal
Conceito-chave 7: Sexualidade e comportamento sexual	Conceito-chave 8: Saúde sexual e reprodutiva	
Tópicos: 7.1 Sexo, sexualidade e ciclo de vida sexual 7.2 Comportamento sexual e resposta sexual	Tópicos: 8.1 Gravidez e prevenção da gravidez 8.2 Estigma, atenção, tratamento e apoio em HIV e aids 8.3 Entender, reconhecer e reduzir o risco de IST, incluindo o HIV	

Fonte: UNESCO (2018, p.38).

Posterior à apresentação do quadro acima, o documento aborda seções nas quais são apresentados os conceitos-chave e tópicos, e também, os objetivos de aprendizagem sequenciados por faixa etária. A seguir, no Quadro 14, apresenta-se um exemplo de uma das seções.

Quadro 14 – Tópicos família e objetivos de aprendizagem sequenciados por faixa etária

1.1 Famílias	
Objetivos de aprendizagem (5 a 8 anos) Idela-chave: Há muitos tipos diferentes de famílias no mundo. Os estudantes serão capazes de: ▶ descrever diversos tipos de família (ex.: família com pai e mãe, ou apenas com mãe ou pai; família cujo responsável é menor de idade, ou não tem laços de sangue; família estendida; família nuclear; e famílias não tradicionais (conhecimento); ▶ expressar respeito por diversos tipos de família (atitude); ▶ demonstrar formas de manifestação de respeito pelos diversos tipos de família (habilidade). Idela-chave: Os membros da família têm necessidades e papéis diferentes. Os estudantes serão capazes de: ▶ identificar diferentes necessidades e papéis dos familiares (conhecimento); ▶ perceber que os membros da família cuidam uns dos outros de muitas maneiras, mesmo que às vezes não queiram ou não tenham capacidade (atitude); ▶ comunicar suas necessidades e seu papel na família (habilidade). Idela-chave: Muitas vezes, a desigualdade de gênero reflete-se por meio de papéis e responsabilidades dos membros da família. Os estudantes serão capazes de: ▶ elencar diferenças nos papéis e nas responsabilidades dos homens e das mulheres da família (conhecimento); ▶ descrever maneiras pelas quais essas diferenças podem afetar o que cada pessoa pode ou não fazer (conhecimento); ▶ perceber que a desigualdade de gênero impacta os papéis e as responsabilidades na família (atitude); ▶ refletir sobre seu próprio papel e seus sentimentos sobre papéis e responsabilidades dos homens e das mulheres da família (habilidade). Idela-chave: Os pais e os membros da família são importantes para ensinar valores a suas crianças. Os estudantes serão capazes de: ▶ definir o que são valores (conhecimento); ▶ listar os valores que importam para eles e suas famílias (conhecimento); ▶ reconhecer que os valores dos membros da família afetam os valores de suas crianças (atitude); ▶ expressar um valor pessoal (habilidade).	Objetivos de aprendizagem (9 a 12 anos) Idela-chave: Os pais/responsáveis e outros membros da família ajudam as crianças a adquirir valores, além de orientar e apoiar suas decisões. Os estudantes serão capazes de: ▶ descrever maneiras pelas quais pais/responsáveis e outros membros da família apoiam as decisões das crianças e dos adolescentes (conhecimento); ▶ reconhecer que pais/responsáveis e familiares influenciam suas decisões (atitude); ▶ refletir sobre o quanto um valor da família conduziu a uma decisão que tomaram (habilidade). Idela-chave: As famílias podem promover a igualdade de gênero por meio de seus papéis e suas responsabilidades. Os estudantes serão capazes de: ▶ identificar os papéis, os direitos e as responsabilidades de diversos membros da família (conhecimento); ▶ elencar formas como as famílias podem apoiar a igualdade de gênero por meio de seus papéis e responsabilidades (conhecimento); ▶ reconhecer que todos os seus membros podem promover a igualdade de gênero na família (atitude); ▶ expressar apoio para papéis e responsabilidades equitativos da família (habilidade). Idela-chave: A saúde e a doença podem afetar as famílias em termos de estrutura, capacidades e responsabilidades. Os estudantes serão capazes de: ▶ descrever maneiras pelas quais a saúde e a doença podem afetar os papéis e as responsabilidades dos membros da família (conhecimento); ▶ reconhecer que a saúde e a doença podem afetar a forma como a família se relaciona (atitude); ▶ demonstrar empatia pelas famílias atingidas por doença (habilidade).

1.1 Famílias (cont.)

Objetivos de aprendizagem (12 a 15 anos)

Idela-chave: Crescer significa assumir responsabilidades por si e pelos outros.

Os estudantes serão capazes de:

- ▶ identificar e examinar novas responsabilidades que assumem em relação a si e aos outros à medida que crescem (conhecimento);
- ▶ reconhecer que, à medida que crescem, seu mundo e seus afetos ampliam para além da família, de forma que os amigos e os colegas se tornam especialmente importantes (atitude);
- ▶ avaliar e assumir novas responsabilidades e novos relacionamentos (habilidade).

Idela-chave: Conflitos e desentendimentos entre pais/responsáveis e filhos/jovens da família são comuns, sobretudo na adolescência, e geralmente podem ser resolvidos.

Os estudantes serão capazes de:

- ▶ elencar conflitos e desentendimentos que são comuns entre pais/responsáveis e filhos/jovens da família (conhecimento);
- ▶ descrever formas de resolução de conflitos ou desentendimentos com pais/responsáveis (conhecimento);
- ▶ reconhecer que conflitos e desentendimentos com os pais/responsáveis são comuns na adolescência e geralmente podem ser resolvidos (atitude);
- ▶ aplicar estratégias para a resolução de conflitos e desentendimentos com os pais/responsáveis (habilidade).

Idela-chave: Amor, cooperação, igualdade de gênero, cuidados e respeito mútuos são importantes para os relacionamentos familiares e para o funcionamento da família.

Os estudantes serão capazes de:

- ▶ identificar características do funcionamento saudável da família (conhecimento);
- ▶ justificar por que essas características são importantes para o funcionamento saudável da família (atitude);
- ▶ avaliar suas contribuições para o funcionamento saudável da família (habilidade).

Objetivos de aprendizagem (15 a 18+ anos)

Idela-chave: As relações sexuais e as questões de saúde sexual podem afetar os relacionamentos familiares.

Os estudantes serão capazes de:

- ▶ avaliar o quanto os papéis e os relacionamentos dos membros da família podem mudar quando um familiar revela uma informação delicada (ex.: ter HIV; engravidar; casar; recusar um casamento arranjado; sofrer abuso sexual; estar em um relacionamento sexual feliz) (conhecimento);
- ▶ refletir sobre o quanto seus papéis e suas responsabilidades podem mudar quando revelam ou compartilham informações relativas a relações sexuais ou à saúde sexual (habilidade).

Idela-chave: Há sistemas de apoio que jovens e membros da família podem procurar quando enfrentam desafios relativos ao compartilhamento ou à revelação de informações sobre relacionamentos sexuais e saúde sexual.

Os estudantes serão capazes de:

- ▶ descrever maneiras pelas quais os irmãos, os pais/responsáveis ou a família estendida podem proporcionar apoio a uma pessoa jovem que revela ou compartilha informações relativas a relacionamentos sexuais ou saúde sexual (conhecimento);
- ▶ reconhecer que as famílias podem superar os desafios quando se apoiam uns aos outros com respeito mútuo (atitude);
- ▶ acessar recursos comunitários válidos e confiáveis para obter apoio para si ou para um familiar que precisa de ajuda (habilidade).

Fonte: UNESCO (2018, p.40-41).

Como é possível perceber, há um guia de como trabalhar o tópico família, dividido em objetivos de aprendizagem correspondentes a cada faixa etária, envolvendo o público de crianças e jovens entre 5 a 18 anos. Os objetivos de aprendizagem são sequenciados para se tornarem cada vez mais complexos em conformidade com a idade e o estágio de desenvolvimento. Se um programa começar com estudantes mais velhos, será necessário abordar tópicos e objetivos de aprendizagem voltados para faixas etárias mais novas para garantir o domínio adequado dos conhecimentos fundamentais a partir dos quais a pessoa possa construir habilidades e atitudes.

Ao longo do documento há um desmonte de teorias, noções errôneas e preocupações comuns que surgem com frequência quando os programas de EIS são propostos, bem como sugestões de respostas para essas situações. Por exemplo, para a preocupação que EIS leva à iniciação sexual precoce, a resposta sugerida é que as pesquisas do mundo inteiro indicam claramente que a educação em sexualidade raramente, ou nunca, leva à iniciação sexual precoce. As pesquisas têm demonstrado que a EIS não tem impacto direto na idade em que a iniciação sexual ocorre, na verdade, resulta em postergação da iniciação sexual e em comportamentos sexuais mais responsáveis.

10.1.8 Ideologia de gênero X Estudos de gênero

Inicialmente cabe trazer o significado do termo ideologia. De acordo com o dicionário Michaelis (1998), ideologia é entendida como uma “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou grupo de pessoas”. Outro significado é o de uma “doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 2003, p.521).

Nesta mesma direção, para os autores Marx e Engles (2007), ideologia tem o sentido de um meio utilizado pela classe dominante para manter seu domínio sobre as demais classes através da imposição de suas ideias. Assim, ideologia também é vista como uma consciência falsa existente entre quem é dominado e que mascara e, inverte a realidade social em que se encontram para os ideais da classe dominante.

A “ideologia de gênero” e sua correlata retórica antigênero²⁸ são invenções religiosas, cuja configuração e emergência se deram a partir da segunda metade dos anos 1990, e no início deste século, quando vários países latino-americanos negociavam a semântica sobre o campo do tema

²⁸ Emprega-se o termo “antigênero” em referência a uma tomada de posição contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana. Isso, porém, não implica sugerir a anterior existência de um suposto ativismo “pró-gênero” (HUSSON, 2013b, 2014, 2015). Na literatura, os movimentos antigênero são também chamados de *no-gender* – termo aqui evitado por ser também utilizado em referência a pessoas que não se identificam com gênero algum.

gênero a partir de movimentos sociais como o feminismo, que inclusive contrariava as proposições dadas pelo Vaticano no campo das relações entre política, sociedade e religiosidade.

Em reação às discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, em 1995, o Vaticano convocou dezenas de especialistas para colocarem em pauta uma “contraofensiva” objetivando reafirmar a doutrina católica e reiterar a naturalização da ordem social e moral.

Houve também uma conferência da igreja Católica no Peru, no ano de 1998, que se alardeou sobre uma pauta perigosa em que direitos sexuais eram vistos diferentemente dos direitos reprodutivos (CORRÊA et al., 2006).

Nos anos seguintes, ao sabor da oposição ao programa do governo federal Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, do projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC 122/2006) e das normas que proibiam a “cura gay”, houve um gradativo aumento desse discurso. Em maio de 2011, por ocasião do veto ao kit anti-homofobia do Ministério da Educação, o sintagma “ideologia de gênero” não apareceu, embora detratores das políticas de equidade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual nas escolas viessem fazendo um uso enfático de tais assuntos.

Em agosto de 2011, religiosos brasileiros começaram a falar em “ideologia de gênero” e, em março do ano de 2014, o termo evidenciou-se de modo ostensivo no país, no curso das mobilizações de fundamentalistas e ultraconservadores pela exclusão das menções a gênero, identidade de gênero e orientação sexual dos planos educacionais, estaduais e principalmente em esferas municipais de poder público (ROSADO-NUNES, 2015; RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016).

Essa pejorativa e equivocada noção de ideologia não reflete a compreensão do que é o gênero, tampouco explica os conhecimentos produzidos por diversas áreas, como antropologia, sociologia e filosofia, entre outras, a respeito dos estudos de gênero. O livro do argentino Jorge Scala, publicado pela editora Katechesis, é incapaz de perceber o real significado da palavra “gênero” e tampouco os usos que os estudos acadêmicos fazem dela para diferenciar o sexo biológico, a sexualidade e o gênero. Os principais equívocos do autor resultam de percebê-los sob uma só concepção.

Outra afirmação discutível de Scala (2012) é a de que, a ideologia de gênero é uma pseudoantropologia feminista, e é justamente nessa via de pensamento que setores da sociedade civil se apoiaram para negar e atacar as temáticas relacionadas aos estudos de gênero, bem como, negar a história das mulheres. Tais posturas, lamentavelmente, se opõem a compreender que

diversas áreas do conhecimento produziram estudos científicos sólidos, principalmente na segunda metade do século XX.

A tendência dos movimentos que buscam o “direito a uma escola não-ideológica” ou uma “escola sem gênero” são parte do enfrentamento de uma gama de propostas educacionais relacionadas a diversas pautas e propostas que buscam escolas inclusivas, não discriminatórias, que valorizam a laicidade, o pluralismo e, principalmente, o reconhecimento da diferença, que é entendido como uma ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência. Inclusive crescem os discursos de incompatibilidade dos “valores morais da família” com as normativas nacionais e internacionais de direitos humanos.

Valores sociais da família que são abordados por Lima (2015, p.82) como “concepção binarista”, responsável por um “discurso autoritário, moralista e religioso de culpabilização, que concomitantemente:

10.1.9 condena a existência de característica diferente; b) atribui ao indivíduo diferente a responsabilidade por ser diferente; c) promove a reprovação do diferente pela totalidade do grupo dominante, mais homogêneo; d) obriga direta ou indiretamente o indivíduo diferente a abrir mão de sua diferença (se possível) para assegurar a manutenção da identidade e do pertencimento ao grupo dominante; e) sugere ao grupo dominante punições ao indivíduo diferente que se negue a ou (sic) não possa abrir mão de sua diferença e; f) promove a exclusão do indivíduo diferente do grupo dominante” (LIMA, 2015, p.82).

Desde o ano de 2014 se intensificaram os debates sobre gênero nas escolas, que através de projetos de lei apresentavam propostas de alterações à LDB, proibindo disciplinas obrigatórias, complementares ou mesmo facultativas que tratassem sobre gênero e orientação sexual.

No que se refere ao BNCC, também houve a apresentação de diversas propostas com o objetivo de eliminar a menção aos termos gênero e orientação sexual (eliminadas na terceira versão da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério de Educação, entre outros).

Então, não por acaso, nas arremetidas polêmicas contra a “ideologia de gênero”, assumem centralidade os esforços para não apenas repelir a desmitificação de compreensões naturalizadoras de humano, do sexo, da sexualidade e das relações sociais, mas também investir na rebiologização das concepções de *família* (declinada sempre no singular: a “única família natural”, biologicamente radicada, fundada na união monogâmica homem-mulher, presumivelmente, por matrimônio sacramentado e indissolúvel), *maternidade* (atributo e vocação inerente à mulher, também mãe-esposa- afetuosa-cuidadora-submissa), *filiação* (biologicamente estabelecida mediante a conjugalidade complementar homem-mulher), *parentesco* (equiparado à

consanguinidade), *sexualidade* (ligada à complementaridade homem-mulher e à reprodução), *heterossexualidade* (expressão da complementaridade e única via natural de manifestação do desejo sexual e de realização da vocação reprodutiva), *identidade e diferença sexual* (binárias, fixas, inalteráveis, cromossômicas) (BUTLER, 2003; FASSIN, 2009; BORRILLO, 2014; GARBAGNOLI, 2014).

Paraíso (2018, p.15) resume o slogan “ideologia de gênero” dizendo que,

a) ataca frontalmente os femininos, os estudos de gênero e as teorias *queer*; b) considera que gênero é uma ideologia; c) divulga que gênero não é científico; d) dissemina que gênero é uma ideologia contrária aos interesses da família; e) que gênero e sexualidade não podem ser ensinados na escola; f) que quem falar sobre gênero e sexualidade na escola deve ser processado e punido.

Considerando as fontes e os fatores citados anteriormente, é possível perceber que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/ reacionárias, que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com o intuito de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero (REIS; TORRES, 2017).

Na direção dessa moral dita “cristã”, as mulheres feministas e as pessoas LGBT se transformaram, na visão daqueles que são contra a “ideologia de gênero”, em uma força do mal, no inimigo a ser combatido a qualquer custo. Como explica Gebara (2008, p.57), “o inimigo é também uma criação nossa. O inimigo, dependendo da perspectiva, é o diferente, é aquele que me ameaça, que exige a partilha de lugares, de poderes e de haveres. O inimigo é o diferente, transformado em inimigo”.

A ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” era contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2012d) que existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero.

Reis e Torres (2017) discutem o tema explicando que,

os argumentos utilizados pelos que disseminaram a noção de ideologia de gênero na forma acima mencionada, de que se trata de “totalitarismo”, “nazismo”, “imposição”, podem ser igualmente aplicados a seus “adeptos”, uma

vez que desejam impor a manutenção das desigualdades de gênero nas quais as meninas e mulheres ficam em situações inferiores aos meninos e homens, manipulando pessoas sem senso crítico por meio de uma ideologia fascista sem fundamento científico. Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o *status* de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar.

Tal como é empregada pelos polemistas antigênero, a “ideologia de gênero” não corresponde ao que academicamente se constituiu e se consagrou, a partir dos anos oitenta, como o campo dos Estudos de Gênero e afins, e nem tampouco se refere a ele na sua pluralidade e complexidade. Estudos, pesquisas, reflexões e debates inesgotáveis que contemplam diferentes disciplinas, matrizes teóricas e políticas são reduzidas a uma “ideologia”, declinada sempre no singular – assim como ocorre com o *gender* (CARNAC, 2014; FAVIER, 2012).

A mencionada “ideologia de gênero” não corresponde efetivamente à agenda de debates dos Estudos de Gênero, movimentos feministas ou LGBT, é um conceito criado, que pode ser refutado, e que em nada absorve as discussões reais sobre a temática. É importante ressaltar a diferença entre propor práticas e estudos de equidade de gênero, de aproximação com as minorias (nas mais diversas materializações), de um debate de uma teoria social específica de gênero fluído ou *queer*²⁹.

Apropriar-se, homogeneizar, descontextualizar e reduzir um campo a uma mera ideologia faz pensar em uma intenção de extinguir seu vigor teórico, minar seu potencial político (GARBAGNOLI, 2014) e, ao mesmo tempo, criar a ilusão de um inimigo comum e personificado: único, organizado e a ser demonizado (HUSSON, 2015). O propósito é também o de promover a rejeição completa e imediata dos conteúdos e a aceitação dos formuladores da “teoria do gênero”.

Após analisar as críticas infundadas contra o estudo de gênero, é necessário observar, em primeiro lugar, o seu objeto de estudo, que sustenta que o movimento não possui como objetivo modificar a sexualidade do indivíduo, ou mesmo defender a erotização infantil. Significa

²⁹ A teoria *queer*, afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana. Seria algo construído externamente ao indivíduo e estaria relacionada a uma

justamente o oposto, ou seja, estabelecer um estudo sobre a realidade social existente, inclinándose principalmente à pesquisa sobre a organização de papéis sociais numa imagem socialmente construída, procurando compreender a ideia da hegemonia da masculinidade, a influência nas opções sociais de homens, mulheres e crianças, além de propor novos modelos.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro em uma matéria ao Caderno Fórum – Jornal UNESP³⁰ em 2017, explica, de forma muito clara, a diferença entre os termos Ideologia de Gênero e Estudos de Gênero. Segundo ele,

além de cronologicamente ser mais antigo (desde os anos 1980), os estudos de gênero tratam de um campo de investigação, com fundamentação teórico-metodológica, sistematização e organização, com a participação de universidades e centros cientificamente reconhecidos que dão respaldo às inúmeras pesquisas realizadas. Inicialmente, o objeto de estudo se voltava para a mulher e sua relação com a sociedade, e considerava que a condição feminina era estabelecida a partir de uma construção social, não sendo resultado de uma naturalização biológica. Depois agregou questões sobre masculinidade, identidade LGBT e transexualidade. Dentre os vários estudos desenvolvidos, podemos citar a violência contra a mulher, a igualdade entre homens e mulheres e os direitos LGBT. Sendo ciência, os estudos de gênero não se pautam no senso comum, na opinião ou no dogma. E é este o ponto que diferencia os Estudos de Gênero da Ideologia de Gênero, que surge por volta de 2014 como uma reação de setores religiosos fundamentalistas que não aceitavam os avanços sociais que davam maior liberdade de expressão e estimulavam a cidadania e os direitos individuais, principalmente aqueles referentes à sexualidade, à diversidade e à igualdade entre homens e mulheres. O termo Ideologia de Gênero foi artificialmente criado para rotular negativamente um campo científico em franco processo de crescimento e reconhecimento.

Portanto, não se pode aceitar sem crítica o que é dito sobre o que seja a Ideologia de Gênero, até porque, trata-se de um grave erro conceitual fundamentado no senso comum e em interpretações opinativas. Não são os Estudos de Gênero que constituem uma ideologia, mas sim seus detratores, que agem a partir de uma ideologia.

Ribeiro, em outra entrevista, agora para a Revista Diversidade e Educação (2017), quando indagado sobre como propor um trabalho pedagógico na categoria sexualidade, entrelaçada às categorias de classe, gênero, geracional, raça, etnia entre outras, explica que trabalhar com Educação Sexual implica em desenvolver estratégias pedagógicas que permitam conhecer, refletir e questionar sobre Gênero, Classes Sociais, Raça e Etnia, Relações Geracionais, Cidadania, Direitos Humanos, pois, não é possível no contexto atual, abordar Sexualidade, atitudes e comportamentos sexuais, falar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), Anatomia e Fisiologia Sexual, Gravidez, Métodos Contraceptivos e Corpo sem relacionarmos com as categorias sociais que vão ampliar nossa concepção e percepção de que a Sexualidade é

³⁰ Disponível em: <http://www.unesp.br/porta1#1/noticia/30669/ideologia-de-genero-x-estudos-de-genero/>

uma construção histórica, e se altera de época pra época e de povo pra povo. Ou seja, temos de ir além da informação biológica (RIBEIRO, 2017).

10.1.9 Aprofundamentos e análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foco na terceira versão

Referência em todo o país para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de escolas, a Base Nacional Comum Curricular apresenta uma política nacional de Educação Básica e visa a contribuir para o alinhamento das políticas de educação em âmbito nacional, estadual e municipal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), bem como, instituir-se como um avanço na construção da qualidade da educação, trazendo aprendizagens comuns a todos os brasileiros.

A BNCC permite promover uma maior coerência e articulação de elementos cruciais para a garantia da aprendizagem dos alunos dessas etapas, tais como: Recursos didáticos; Avaliações externas; Formação de professores; Projetos Pedagógicos; Currículo redes/escolas. A Figura 1 a seguir expõe a articulação de tais elementos.

Figura 1 – Elementos da BNCC



Fonte: Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/172.pdf>

Alguns dos marcos legais presentes na BNCC são: a Constituição Federal, em seu Artigo 205, no qual são garantidos os direitos,

“(...) a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A BNCC constitui-se como parte importante do Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais (UE) conforme proferido no inciso I, do artigo 12, da Lei nº 9.394 da LDB (BRASIL, 1996). Tem como um de seus enfoques, o trabalho a ser desenvolvido pelos professores e profissionais da educação em sala de aula e também, em reger os documentos que norteiam a educação no país.

A seguir, o quadro 15 mostra o histórico do surgimento da BNCC.

Quadro 15 – Histórico da BNCC

ANO	ACONTECIMENTO	DESCRIÇÃO
1988 - 2014:	Leis que garantem a BNCC.	- 1988: Constituição: Art. 210 prevê a criação de uma BNCC para o ensino fundamental - 1996: A Lei de Diretrizes e Bases determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. - 1997 – 2013: As Diretrizes Curriculares Nacionais definiram a Base como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas”. - 2014 (novembro): Plano Nacional de Educação define a BNCC como estratégia para alcançar algumas de suas metas.
2015	1ª versão da BNCC vai para consulta pública.	- Análise dos especialistas brasileiros. - Primeira versão da BNCC elaborada por um grupo de 116 redatores reunidos pelo MEC. - Consulta pública contou com 12 milhões de contribuições.
2016	Consed e UNDIME levam a segunda versão para todo o país.	- As contribuições da consulta pública e painéis de leitura crítica por especialistas deram origem à segunda versão da BNCC. - Seminários estaduais sobre a BNCC em todas as UFs organizados pelo Consed e UNDIME.

2017	A BNCC é homologada.	- Terceira versão da BNCC. - Audiências públicas com o CNE em todas as regiões do país para ouvir a sociedade. - Aprovação da quarta versão do texto pelo CNE. - Homologação da BNCC pelo MEC. - Discussões sobre a Base nas escolas – Dia D.
2018	Parte do ensino médio homologada.	- Lançamento do Guia de Implementação da BNCC. - Readequação dos currículos estaduais e municipais à luz da BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/172.pdf>

O movimento efetivo por uma BNCC no Brasil surge no ano de 2013, a partir da reunião de especialistas na área, que acreditavam que uma proposta unificada de currículo poderia promover a equidade educacional e o alinhamento de alguns elementos do sistema brasileiro de ensino, como direitos de aprendizagem, formação de professores, recursos didáticos e avaliações externas.

A elaboração das propostas contou com doze milhões de contribuições (individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país), além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Dada a quantidade e a multiplicidade dos personagens consultados e envolvidos na discussão, é possível crer que se tratava, até então, de um processo democrático.

A BNCC afirma caracterizar-se não como uma proposta da totalidade do currículo, mas como um instrumento de gestão pedagógica, ao qual deve ser acrescida uma parte diversificada, em consonância com a realidade particular de cada escola (BRASIL, 2016). Portanto, este documento não é um currículo, mas uma ferramenta para formulação do currículo nas escolas, o que possibilita então, respeitar as particularidades sociais, regionais de cada uma. Logo, é um documento obrigatório encarado como um ponto de partida na educação, que pretende ampliar as discussões do direito de aprendizagem no que se refere ao exercício da cidadania.

Dessa forma, a “BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2016, p.7).

Ao longo da BNCC, nota-se que uma de suas premissas para a organização do trabalho escolar, é prever os interesses manifestados pelas crianças e considerar aquilo que elas trazem do ambiente externo para a escola, como referência para o trabalho pedagógico.

O documento da BNCC é organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, cada uma dessas áreas se divide em disciplinas específicas e organizadas de acordo com cada nível de ensino, buscando universalizar os currículos em todo o território nacional.

Antes da versão final instituída da BNCC, foram propostas duas outras versões, a primeira em 2015 e a segunda em 2016, ambas elaboradas a partir de discussões das quais participaram inúmeros integrantes e atores de diferentes segmentos da sociedade, desde gestores e professores, a líderes da sociedade civil organizada. Destaca-se que há muitas diferenças entre as versões da BNCC, principalmente na terceira versão.

Houve inúmeros conflitos ocorridos no percurso de montagem da última versão da BNCC, como por exemplo, as tentativas de intervenção por parte do Congresso Nacional e as diversas críticas direcionadas ao processo. Em alguma medida, trata-se de um processo com muitos envolvidos e que se constituiu no atravessamento de diferentes discursos e relações de saber e poder.

Inicialmente recorreu-se a dois fragmentos, um da segunda e outro da terceira versão, os quais permitem refletir sobre os conflitos e as discontinuidades que caracterizam a história da Base.

Esses direitos [de aprendizagem] se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, **à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas** (BRASIL, 2016. BNCC - versão 2, p.33).

Este documento normativo [a BNCC] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e **à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018. BNCC - versão 3, p.7).

Os trechos acima, contendo grifos da pesquisadora, registram a diferença com que é tratada, em cada versão, a questão da diversidade. Nota-se que entre “sociedade mais justa” (2ª versão) e “sociedade justa” (3ª versão), perde-se o intensificador que marca um posicionamento segundo o qual não há justiça suficiente em nossa estrutura social ao tratar das minorias. Soma-se a isso a opção pelo uso do termo “inclusiva” em contraste com a versão anterior, que se posiciona de modo explícito no que se refere ao combate a todas as formas de exclusão, discriminação e preconceito. O termo “combate”, presente na segunda versão, além disso, salienta a existência de uma luta caracterizada pela opressão de certos grupos sociais, algo que acaba sendo minimizado na 3ª versão da BNCC.

Torna-se evidente por meio desses fragmentos a formação de algumas articulações que ganham prestígio, constituindo-se “verdades” em detrimento de outras que, ultimamente, têm sido atacadas por frentes conservadoras.

A BNCC, nesse sentido, mostra-se como um instrumento normativo com potencial de atuar, por meio de sua relação com o espaço escolar, na movimentação de alguns ditos poderes e saberes, em detrimento de outros. E o que temos percebido, observando seu processo de construção, é a presença de discursos conservadores e mercantilistas, influenciando não só aquilo que ocupa prestígio como conhecimento relevante, mas também, o próprio modo de significar o currículo, o conhecimento e o papel formador da escola.

O governo do ex-presidente Michel Temer, ao propor a BNCC, em sua terceira versão, deixou de fazer menção à identidade de gênero e sexualidade na escola, atendendo ao pleito das bancadas religiosas, pois a mesma defende que “o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente, os que desviarem da norma serão alvo de constante escrutínio e poderão sofrer sanções sociais inerentes”. Esta versão da BNCC foi entregue ao CNE em abril de 2015, sendo aprovada em 22/12/2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implementação da BNCC.

Nota-se que a terceira versão da base é lançada em um momento político delicado no país, incluindo denúncias variadas envolvendo corrupção de vários membros do corpo de políticos do país. Vale ressaltar que a nova versão da base (entregue em 2015 e aprovada em 22/12/2017) é lançada por outro governo, também sob denúncias de corrupção, com propostas de projeto educacional diferentes do anterior.

Na terceira e última versão da BNCC, houve o abandono da proposta fundamentada em direitos e objetivos de aprendizagem, e passou-se ao uso da pedagogia das competências.

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BNCC - versão 2, p.24).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC - versão 3, p.8).

O conceito de “competência” aproxima a escola de uma lógica de formação para o trabalho, nos moldes neoliberais – valorizando aspectos como a formação de profissionais flexíveis e colocando mais foco nos resultados mensuráveis, do que em processos subjetivos e singulares de aprendizagem.

São 10 competências gerais que devem ser trabalhadas da educação infantil ao ensino médio. Tais competências têm como objetivo que as escolas não sejam apenas transmissoras dos conteúdos, mas ajudem os estudantes a lidar com as questões culturais, emocionais, tecnológicas, socioambientais, referentes a responsabilidades, deveres, entre outros (BRASIL, 2018).

As 10 competências definidas na BNCC são:

1. Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Repertório cultural

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens: artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Trabalho e projeto de vida

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentação

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar

e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Autoconhecimento e autocuidado

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.9-10).

Há contradições acerca da compreensão das competências e habilidades. Por um lado, escrevem que a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes), e complementam que ser competente significa ser capaz de ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Por outro lado, consta no anexo III- A (BNCC) que tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, com orientação para que os livros didáticos, em cada componente curricular, zelem pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimentos alinhados às habilidades, ou seja, pode-se inferir uma intenção de guia para a aplicação passo a passo da BNCC.

No que se refere ao currículo, a BNCC aprovada pelo CNE em dezembro de 2017 é refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza. A BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes.

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes,

características socioculturais e econômicas diferentes, é necessário oferecer trajetórias diferentes. Tratar igualmente os desiguais é uma forma de aprofundar a desigualdade, é inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas e plurais de proposta, como também, experiências curriculares a alunos diferentes torna-se imprescindível para a promoção da equalização social e a redução das desigualdades.

Oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem, perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Compreendemos que este documento ao declarar-se com valor normativo, representa aquilo que Foucault chama de aperfeiçoamento autoritário, sistema que tende a reproduzir os parâmetros de uma sociedade disciplinar, na qual o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial, estabelecido previamente (FOUCAULT, 1986, p.140). Desse modo, conclui-se que não há espaço para que se discorde das “verdades” que a BNCC declara, muito menos discordar de sua “necessária” existência.

10.1.10 Como ficam as questões relacionadas a gênero e Educação Sexual na BNCC?

O documento até sua segunda versão insere os temas de gênero e Educação Sexual em dois textos: o introdutório com subtítulo “Competências Gerais da BNCC”, especificamente na competência 9, quando diz que,

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, **orientação sexual**, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

E no texto “Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental”, em sua competência 6,

construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, **orientação sexual**, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

Vale inferir que a garantia desse debate, e a elaboração de estratégias de enfrentamento

às diversas formas de violência são direitos que devem ser assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero.

No quadro 16 serão explicitadas as menções da palavra gênero presentes no documento normativo BNCC.

Quadro 16 – Questões de Gênero na Base Nacional Curricular Comum

TÓPICO	DESCRIÇÃO
Princípios Orientadores da BNCC	Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos.
Objetivos gerais do componente curricular arte na Educação Básica	Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades.
Apresentação -componente curricular Biologia	Refletir 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 o desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão: terapia por células-tronco.
Objetivos de aprendizagem no componente curricular Sociologia do Ensino Médio, 3º ano	Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia.
Objetivos de aprendizagem no componente curricular Educação Física no ensino fundamental, 1º ciclo/práticas corporais rítmicas	Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios da justiça, equidade e solidariedade, com ênfase para as reações igualitárias de gênero.
Apresentação da Educação Infantil na BNCC	Em função disso, o foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/ superdotação e com transtornos de desenvolvimento.
Objetivos gerais da área de linguagens no Ensino Fundamental	Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações.

Objetivos de aprendizagem no componente curricular sociologia do Ensino Médio, 2º ano	Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero.
Apresentação – Componente curricular Sociologia	Como orientação pedagógica, recomenda-se que o/a professor/a valorize os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violências como a violência contra a mulher, o racismo e a homofobia, entre outras. Preferencialmente, deve-se partir da realidade vivenciada pelos/as estudantes.
Objetivos de aprendizagem no componente curricular Educação Física no ensino fundamental, 2º ciclo/práticas corporais rítmicas	Identificar e analisar situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como de gênero, de classe social, de origem étnico-racial, de cunho religioso e de aparência corporal nas danças pertencentes à cultura da região e do estado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que mesmo a palavra gênero não aparecendo no tópico Apresentação – Componente curricular Sociologia, os assuntos tratados fazem referência aos temas trabalhados em gênero.

Na terceira e última versão, divulgada no dia 08/04/2017, apresentada em Brasília, a expressão “orientação sexual” foi suprimida.

A BNCC não apresenta nenhuma negativa ou proibição no que se refere ao trabalho com a Educação Sexual, apenas a excluiu. Deste modo, é importante que haja um trabalho coletivo entre os professores para que este tema seja desenvolvido dentro das escolas utilizando esta brecha no documento.

Enfatizamos ainda que a implementação da BNCC requer a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, logo, é nesse momento que se torna imprescindível garantir o espaço da Educação Sexual, ainda que seja por meio de ações nos micro espaços, essas precedem abertura nos macro espaços, como políticas públicas para a Educação Sexual.

Visto que a BNCC é um instrumento que guiará os currículos nas escolas e nela não são contempladas, de forma clara, questões relacionadas à Educação Sexual e gênero, subentende-se que está implícito e que caberá às escolas colocarem em seus currículos ou continuar com esses temas de forma oculta.

Será que a escola enfrentará sozinha a colocação dessas temáticas nos currículos, sendo que, a própria base curricular ignorou essas temáticas?

Como explicado anteriormente, o que deu respaldo para a retirada da Educação Sexual e gênero foi a aprovação do novo PNE apresentado em 2010 e aprovado em 2014. Sobre este assunto, Nascimento e Chiaradia (2017, p.108) alegam que,

quando se constrói a nova base nacional curricular, chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida a partir do novo plano, ficou fácil retirar o tópico orientação sexual, pois tal tema não faz mais parte do escopo da educação escolar.

Existe uma necessidade latente na contemporaneidade, que a Educação Sexual seja indicada de forma clara nos documentos legislativos, pois são conhecimentos e saberes que estão inseridos no contexto escolar e social de um indivíduo. Fazem parte dos direitos dos alunos, não podendo ser desconsiderados ou deixados ao sabor do desejo das escolas, se devem ou não incluí-los nos currículos.

As proibições e permissões relacionadas à sexualidade acabam sendo interiorizadas pelo indivíduo, por meio das relações sociais e das experiências de vida ao longo de sua existência. A Educação Sexual, intencional ou espontânea, permeia todos os ambientes sociais: família, escola, bares, igrejas, ruas, rodas de amigos entre outros. Em todos os espaços e tempos aprendemos e ensinamos, transmitimos e recebemos uma Educação Sexual. Por meio dela, “podemos manter os preconceitos, mitos e tabus relativos ao sexo e à sexualidade ou avaliá-los criticamente, objetivando ressignificá-los” (FREITAS; CARVALHO; FÁVERO, 2015, p.7).

É importante abordar a realidade e o impacto da sexualidade na vida de jovens, incluindo certos aspectos que podem ser difíceis de serem discutidos em determinadas comunidades, para isso devem sempre ser utilizadas evidências científicas; e fundamentar o conteúdo com normas e marcos sobre igualdade de gênero e direitos humanos ajuda na abordagem de questões sensíveis.

Vale frisar que o currículo se apresenta como uma prática que constrói, não só identidades e relações de gênero, como outras partes essenciais para a formação do indivíduo. Para Silva (1999), não se pode deixar de lado as ligações existentes entre conhecimento, identidade de gênero e poder, uma vez que “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 1999, p.97).

Autoras, como Butler (2003) e Louro (2009) operam com o conceito de heteronormatividade, mostrando o quanto a sociedade trabalha com a reiteração da heterossexualidade. Desse modo, o conceito de heteronormatividade vem sendo usado para se referir a situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual sejam marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas. Isto faz com que haja um entendimento de que os sujeitos podem se incluir exclusivamente em duas categorias distintas e complementares: masculino e feminino. Entretanto, entre essas duas categorias há infinitas possibilidades de se viver considerando tanto as identidades de gênero, quanto as sexuais.

Alunos e professores gays, lésbicas, bissexuais, trans e etc. compõem a diversidade contemporânea. Os diferentes arranjos familiares são constantes no cotidiano da sociedade e da

instituição escolar, e as diferenças entre os seres humanos, ou tudo o que foge da normal, em especial, da norma sexual, mostra-se insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim também, a aceitação das diferentes identidades, que quando tratadas na escola, são entendidas como forma de “doutrinação” – designada por grupos, como bancadas evangélicas, escola sem partido e “ideologia de gênero” – que afrontam a moral e a existência de uma “família tradicional”, designação também recorrente em discursos dos referidos grupos, à prova de qualquer questionamento.

Ao analisar a BNCC, observa-se que os temas relativos às diferenças configuram-se em alguns casos como reminiscências e em grande medida e proporção em ausências. Dessa forma, mesmo diante do conservadorismo, do pragmatismo, do projeto de nação embutido nas políticas públicas, é necessário defender um currículo intercultural, multicultural, multiétnico, um currículo construído e pautado nas diferenças.

Estudos atuais apontam que mesmo diante este quadro, alguns professores, aos poucos, acabam por perceber que “podem (e devem) duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados, e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas” (LOURO, 2000, p.203). Eles concordam que o discurso leigo deve trocar de lugar com um discurso científico, possibilitando práticas que respeitam mais a diversidade de escolhas sexuais. Tudo isso respaldado por propostas formais, com carga horária definida, onde possa se construir um cotidiano com um olhar sobre as sexualidades; um olhar mais plural e com mais respeito à diversidade; um olhar que questione as verdades até então instituídas sobre a sexualidade.

10.2 2ª Seção

A seguir apresentaremos os resultados das análises e descrições das propostas de intervenção em Educação Sexual, cuja execução foi possibilitada pela legislação estudada.

Foram analisadas 16 propostas de intervenção, selecionadas a partir de uma busca em bancos de dados da internet, que apresentavam experiências exitosas em Educação Sexual, e a partir de uma leitura exploratória, verificou se eram propostas de intervenção que contemplavam os critérios científicos, pedagógicos, de confiabilidade e validade dos seus instrumentos.

Após a seleção das propostas, foram descritos dados sobre a ementa, objetivos, conteúdos formativos, público alvo e condições de implementação, em prol de uma maior sistematização e objetividade para a extração da regularidade dos temas que mais aparecem em tais propostas.

Segundo explica Moscovici (1976, p.293-294), o tema é “geralmente uma proposição que

exprime toda uma família de proposições tendo relação com um mesmo conteúdo diversamente formulado [...] Sua função é a de resumir o conteúdo”. Assim, ele aparece “como uma assertiva tornando possível um conteúdo variável. Ele constitui ao mesmo tempo uma relação na medida em que serve de mediador entre uma parte do conjunto com uma outra”.

De acordo com Urung (1974, p.26),

o tema pode ser evocado em uma única afirmação ou desenvolvido em uma passagem de texto inteira; ele pode aparecer sob forma de uma alusão em um detalhe (a escolha de uma palavra ou mesmo uma forma gramatical) ou estar presente, difuso, dentro de uma passagem.

A fim de apresentar quais propostas de intervenção foram analisadas, trazemos o quadro 17, e em seguida, a análise de cada uma delas.

Quadro 17 – Propostas de intervenção analisadas

	ANO	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO ANALISADAS
1	2011	Educação e Sexualidade (Caderno Pedagógico 2ª Edição) – UDESC (Florianópolis)
2	2013; 2014	Projeto Formação Inicial dos Profissionais de Educação em Sexualidade e Educação Sexual desenvolvido junto a supervisores e diretores da Rede Oficial de Ensino da cidade de Araraquara, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
3	2008; 2011	Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE
4	2010; 2012; 2014;	Curso GDE – FURG (Rio Grande)
5	2009; 2010	Curso GDE – UNESP (Rio Claro)
6	2009; 2012; 2013; 2015	Curso GDE – USFC (Santa Catarina)
7	2014	Curso GDE – UEMA (Maranhão)
8	2015	Curso GDE – UFABC (São Paulo)
9	2007; 2013	Curso GDE – UFPR (Paraná)
10	2004	Caderno escola sem homofobia (Kit anti-homofobia)
11	2015	Produção didático-pedagógica unidade didática gênero e diversidade sexual na escola: limites e possibilidades – UNICENTRO (Paraná)
12	2005	Curso de Pós-Graduação em Educação Sexual – UNISAL (São Paulo)
13	2014	Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica (Rio de Janeiro)
14	2009; 2015	Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na escola - GDE/CE – NIPAM – UFPB (Paraíba)
15	2014, 2017	Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na escola – UFC (Ceará)

16	2015, 2016	Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – UNIFAP (Amapá)
-----------	---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.1 Educação e sexualidade (Caderno pedagógico 2ª edição)³¹

Logo no início do caderno pedagógico está descrito que o mesmo foi elaborado e organizado didaticamente a partir da ementa e objetivos que constam no Projeto Pedagógico do seu Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, equipe do Centro de Educação a Distância Universidade do Estado de Santa Catarina Universidade Aberta do Brasil (CEAD/UDESC/UAB). O material contém 120 páginas, foi publicado no ano de 2011 como 2ª Edição.

De acordo com o material, para o desenvolvimento da disciplina é necessária a disposição de um conjunto de elementos metodológicos que constituem o sistema de ensino, que são:

- Recursos materiais didáticos, entre eles o Caderno Pedagógico.
- O Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- O Sistema de Avaliação: avaliações a distância, presenciais e de autoavaliação.
- O Sistema Tutorial: coordenadores, professores e tutores.

10.2.2 Ementa

Educação sexual no contexto da educação brasileira. Desenvolvimento, manifestações da sexualidade infantil e cotidiano escolar. Perspectivas contemporâneas de educação sexual.

10.2.3 Objetivos de Aprendizagem

10.2.3.1 Geral

Subsidiar a reflexão e estimular novas ações no processo de Educação Sexual sempre existente no cotidiano escolar numa perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos.

10.2.3.2 Específicos

- Oportunizar a reflexão crítica e o debate sobre conceitos básicos em relação à sexualidade.

³¹ Melo, S. M. M. Educação e Sexualidade. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

- Rever sintética e criticamente a história da sexualidade como importante expressão de construção sociocultural.
- Entender os direitos sexuais como direitos humanos fundamentais.
- Compreender a dimensão sexualidade, em suas diversas expressões, nas várias fases do desenvolvimento humano.
- Compreender o processo de Educação Sexual como parte inseparável do processo educacional da humanidade através de seus reflexos no cotidiano escolar.

10.2.4 Carga horária

54 horas

10.2.5 Conteúdo da disciplina

Veja, a seguir, a organização didática da disciplina, distribuída em capítulos os quais são subdivididos em seções, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Leia-os com atenção, pois correspondem ao conteúdo que deve ser apropriado por você e faz parte do seu processo formativo.

10.2.6 Capítulos de Estudo:

Capítulo 1 - Neste capítulo, você compreenderá que somos todos seres sexuados no mundo, em permanente processo de educação, inclusive de Educação Sexual. Também convidamos você a perceber-se como ser sexuado e reconhecer que estamos em permanente processo de Educação Sexual, independentemente de idade, etnia, sexo, cultura, religião.

Capítulo 2 - Neste capítulo, você identificará os vários paradigmas de Educação Sexual existentes na sociedade atual e seus reflexos na educação brasileira por meio de várias vertentes pedagógicas. Também identificará alguns indicadores básicos do denominado paradigma emancipatório, conhecerá os direitos sexuais como direitos humanos universais e como expressão de uma vertente pedagógica mundial de Educação Sexual. Refletirá sobre a escola como um espaço possível para a vivência de uma Educação Sexual compreensiva e alguns indicadores básicos do referido paradigma em construção que se expressará ou já se expressa em vertentes pedagógicas.

Capítulo 3 - Neste capítulo, você irá compreender as manifestações da sexualidade

infantil e adolescente como subsídio a uma ação pedagógica emancipatória. E será convidado a refletir sobre o direito à Educação Sexual compreensiva no espaço escolar.

A seguir, faremos uma síntese do que o material apresenta em cada um dos capítulos.

10.2.6.1 Capítulo 1

Tem como título: Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade?

Posteriormente, o material explica que:

você compreenderá que somos todos seres sexuados no mundo, em permanente processo de Educação, inclusive de educação sexual. Também convidamos você a perceber-se como ser sexuado e reconhecer que estamos em permanente processo de educação sexual, independentemente de idade, grupo étnico, sexo, cultura, religião (MELO, 2011, p.17).

Apresenta como objetivo geral: Compreender que somos todos seres sexuados no mundo, em permanente processo de educação, inclusive de Educação Sexual.

Posteriormente são duas (2) Seções de estudo:

Seção 1: Você é sexuado/a?

Objetivos de aprendizagem: Perceber-se como ser sexuado e reconhecer que estamos em permanente processo de Educação Sexual, independentemente de idade, etnia, sexo, cultura ou religião.

Seção 2: Existe diferença entre sexo e sexualidade?

Objetivos de aprendizagem: Compreender o significado de sexo e sexualidade.

No final deste capítulo é apresentada a “Síntese do capítulo” e algumas questões de “Atividade de aprendizagem”. Para finalizar há um box “Aprenda mais” com a indicação de um filme, e algumas linhas para que o aluno possa escrever uma resenha crítica registrando suas impressões sobre o mesmo.

10.2.6.2 Capítulo 2

O título deste capítulo é: Educação sexual e seus paradigmas. De acordo com o descrito no material,

neste capítulo, você identificará os vários paradigmas de educação sexual existentes na sociedade atual e seus reflexos na educação brasileira por meio de várias vertentes pedagógicas. Também identificará alguns indicadores básicos do denominado paradigma emancipatório, reconhecerá os direitos sexuais como direitos humanos universais e como expressão de uma vertente pedagógica

mundial de educação sexual. Refletirá sobre a escola como um espaço possível para a vivência de uma educação sexual compreensiva e alguns indicadores básicos do referido paradigma em construção que se expressará ou já se expressa em vertentes pedagógicas (MELO, 2011, p.35).

Tem como objetivo geral de aprendizagem: Identificar os vários paradigmas da Educação Sexual existentes na sociedade atual e seus reflexos na educação brasileira através de várias vertentes pedagógicas.

São 5 Seções de estudo:

Seção 1 – Os paradigmas da Educação Sexual na educação brasileira e suas vertentes pedagógicas.

Objetivos de aprendizagem: Compreender e analisar os diferentes paradigmas de Educação Sexual existentes na sociedade contemporânea e seus reflexos na educação brasileira, principalmente nas escolas.

Seção 2 – Reflexões sobre um paradigma emancipatório de educação sexual.

Objetivos de aprendizagem: Identificar alguns indicadores básicos do paradigma emancipatório em construção que se expressará, ou já se expressa, em vertentes pedagógicas.

Seção 3 – Direitos sexuais como direitos humanos universais e como expressão de um novo paradigma.

Objetivos de aprendizagem: Conhecer a expressão atual da vertente pedagógica mundial de Educação Sexual do paradigma emancipatório e o entendimento dos direitos sexuais como direitos humanos universais.

Seção 4 – Direitos à educação sexual compreensiva na escola.

Objetivos de aprendizagem: Identificar a escola como um espaço possível para a vivência de uma educação sexual compreensiva.

Seção 5 – Educação sexual compreensiva no cotidiano escolar.

Objetivos de aprendizagem: Reconhecer vários indicadores pedagógicos necessários para subsidiar a construção de projetos intencionais de educação sexual compreensiva no cotidiano escolar.

Com o intuito de finalizar o capítulo, são propostas atividades de aprendizagem que contêm questões para serem respondidas. Posteriormente, o box “Aprenda mais” que amplia os conteúdos estudados no capítulo, e é acompanhado do item “reflita sobre o texto”.

10.2.6.3 Capítulo 3

Título: Direito à educação sexual compreensiva na infância e na adolescência. O material apresenta a seguinte descrição:

Neste capítulo, você irá compreender as manifestações da sexualidade infantil e adolescente como subsídio a uma ação pedagógica emancipatória. E será convidado a refletir sobre o direito à educação sexual compreensiva no espaço escolar (p. 81).

É dividido em duas (2) seções:

Seção 1 – A criança que você foi e a criança que você educa.

Objetivos de aprendizagem: Identificar a manifestação da sexualidade infantil.

Seção 2 – Adolescência e sexualidade.

Objetivos de aprendizagem: Identificar as manifestações de sexualidade na adolescência como subsídio a uma ação pedagógica emancipatória.

No quadro 18 será apresentado um resumo dos temas mais evocados e desenvolvidos ao longo deste material.

Quadro 18 – Tema

	TEMA
1	Educação Sexual formal e informal
2	Sexualidade na infância
3	Sexualidade na adolescência
4	Perspectiva histórica
5	Direitos
6	Dimensão biológica
7	Sexo e sexualidade
8	Paradigma emancipatório da Educação Sexual

Fonte: Elaborado pela autora.

No final deste capítulo são apresentadas algumas atividades: uma síntese do capítulo feito pelos autores do texto, e posteriormente um espaço para que os alunos anotem as suas próprias sínteses. A seguir, tem o box “Atividades de aprendizagem”, no qual é apresentado um texto que os alunos devem ler e a partir de suas reflexões fazer alguns registros e responder algumas questões indicadas. Para finalizar, o último box “Aprenda mais” consta indicações de obras para quem tem interesse em aprofundar os conhecimentos.

10.2.7 Projeto formação inicial dos profissionais de Educação em Sexualidade e Educação Sexual desenvolvido junto a supervisores e diretores da rede oficial de ensino da cidade de Araraquara, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP³²

De acordo com o que consta no material encontrado sobre o projeto de formação inicial, o mesmo ocorreu nas dependências da Secretaria da Educação, com 11 encontros presenciais de 4 horas cada, contendo 16 horas de atividades online, composta por atividades como: fórum de discussão, chats, vídeos, atividades, entre outros, todas realizadas na plataforma Moodle (LEÃO, 2016). O curso foi iniciado com 40 participantes.

O mesmo foi dividido em dois momentos,

na primeira etapa participaram: Equipes da Secretaria Municipal de Educação, isto é, corpo técnico da secretaria (coordenadores, gerentes e supervisores); equipe gestora das escolas (diretores e vice-diretores), assim como, os Assistentes Educacionais Pedagógicos (AEP) e os professores coordenadores. Ao total contou com a participação de 40 gestores. Vale frisar que o intuito de oferecer o curso primeiro para este público era que estes profissionais pudessem contribuir no acompanhamento e assessoramento no curso voltado para os professores e pais dos alunos. Na segunda etapa participaram 30 professores das escolas de ensino infantil e ensino fundamental do 1º ano, 5º ano e 8º ano do município de Araraquara, assim como, 50 pais dos alunos, dos quais 81% eram do sexo feminino e 19% masculino. Em relação aos profissionais da educação que participaram do presente estudo, observou, como consta no gráfico 1, que 96% deles era do sexo feminino e 4% masculino, evidenciando o processo de feminilização do magistério (LEÃO, 2016, p.23).

O curso foi semipresencial, ou seja, com encontros presenciais e trabalhos desenvolvidos no espaço virtual. De acordo com a responsável pelo curso, os encontros presenciais foram permeados por dinâmicas, troca de experiências, exposição de materiais relacionados à sexualidade e à Educação Sexual nos seus mais variados contextos. Já a distância, foi empregada a plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)³³, espaço virtual de aprendizagem que vem sendo utilizado nos mais variados trabalhos desta natureza (LEÃO, 2016). No Moodle foram trabalhados textos científicos (artigos científicos, capítulos de livros, trabalhos apresentados em eventos científicos, entre outros).

Para acessar o curso, o cursista precisava entrar no site da Faculdade de Ciências e Letras

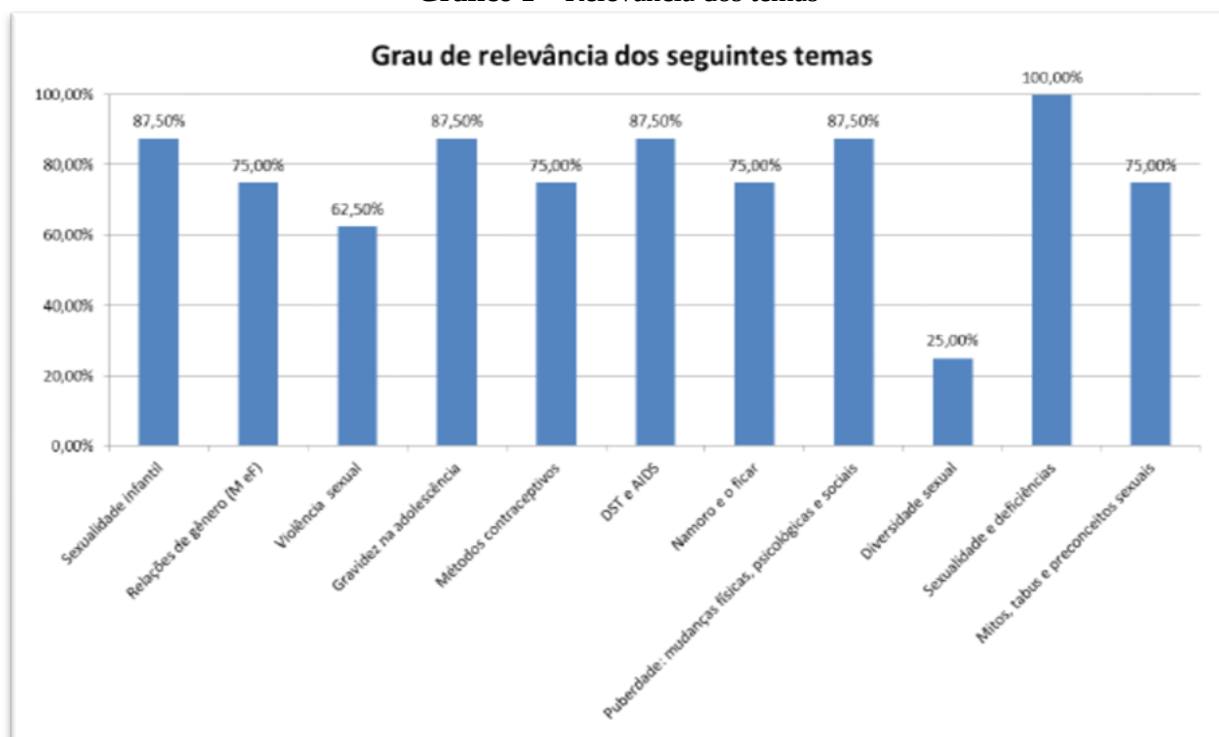
³² Formação inicial oferecida aos gestores escolares no ano de 2013 e 2014 em parceria entre a UNESP do interior do Estado de São Paulo, e a rede municipal de ensino. Nomeada “Concepções dos profissionais da educação e pais sobre Sexualidade e Educação Sexual: Elaboração, aplicação e avaliação de cursos interventivos voltados para pais, professores e alunos”.

³³ O Moodle é um programa gratuito, que pode ser instalado em diversos ambientes sem custo. Através desta plataforma, nos momentos à distância, a interação com os participantes foi realizada através de discussões, postagens de textos nos quais tinham de comentar suas impressões, salas de chats e bate-papos, entre outros. De maneira geral, esse espaço possibilitou o diálogo e o compartilhar de saberes e experiências.

de Araraquara através do site: www.fclar.unesp.br. Em seguida, deveria entrar no link Moodle, após, sala virtual, e na sequência grupos de estudos e pesquisa e por fim clicar no nome do curso “Formação inicial dos profissionais da educação em sexualidade e educação sexual”.

No material analisado consta um gráfico com os temas que os profissionais consideravam relevantes de serem trabalhados dentro do curso formativo.

Gráfico 1 – Relevância dos temas



Fonte: Leão (2016, p.46).

Conforme explica a responsável pelo curso “Os assuntos tratados no curso foram voltados à equipe gestora e estava na dependência da necessidade formativa dos participantes” (LEÃO, 2016, p.27).

Foram abordados assuntos acerca da sexualidade, que segundo Leão (2016), contribuíram para a ampliação de conhecimentos dos seus participantes, como também, para a conscientização da importância de tais assuntos no âmbito escolar. A opção por se iniciar o trabalho formativo com o tema História da Sexualidade, foi uma estratégia para esclarecer sobre a repressão, os mitos, tabus e preconceitos de cunho sexual tão presentes atualmente.

Durante o curso, as atividades disponíveis na plataforma do Moodle foram:

1. Com base no aspecto científico trabalhado em aula: o que é sexo, sexualidade, relações de gênero e educação sexual.
2. Analisando a música “Amor e sexo” (Rita Lee) diferencie sexo de amor.

3. De acordo com o vídeo “Boneca na mochila”, quais os preconceitos e mitos presentes neste?

4. De acordo com o vídeo “Gênero (homem x mulher)”, quais atitudes são consideradas socialmente construídas nos comportamentos presentes em cada gênero?

5. Por quê? Para quê? E para quem educação sexual?

6. Uma questão prática de como se elaborar uma aula de educação sexual.

7. Pensando nas diferentes deficiências existentes, quais aspectos da sexualidade considerou mais relevantes? Por quê?

8. Atividade problematizadora “Em uma escola, um aluno homossexual (ou até mesmo que os outros intitulam que é) é vítima de inúmeras zombarias e agressões verbais e em algumas vezes física. A professora da sala em que este aluno está inserido não sabe como agir, e finge que nada vê e pede silêncio”. 1. Discussão: Qual deve ser a conduta desta professora? 2. Qual o papel da escola em casos assim?

Ao longo do percurso do curso, os discursos e as dúvidas das cursistas foram trazidos à tona nos encontros presenciais, e também, no Moodle. A partir desta demanda e do interesse delas foi se tecendo os assuntos que a serem trabalhados no curso, criando-se com isso uma “rede colaborativa”, a partir da qual o curso foi sendo construído.

No quadro 19, serão mostrados os temas e conteúdos mais abordados nessa formação:

Quadro 19 – Tema e conteúdo

	TEMA	CONTEÚDO
1	História da Sexualidade	- Antiguidade (o culto ao corpo e ao sexo); - Idade Média (a consolidação do cristianismo); - Idade Moderna (o puritanismo e a constância moral); - Vitorianismo (e a repressão sexual); - Emancipação da mulher; - Dias atuais.
2	Relações de gênero Sexualidade	- O que é gênero. - Masculino e feminino. - Diferença entre sexo e sexualidade. - Sexualidade e os aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos e sociais, sendo uma dimensão exclusiva do ser humano que é representada de formas distintas dependendo da cultura e do contexto histórico.
3	Sexualidade e infância	- Fases do desenvolvimento Psicosssexual. - Exploração sexual infantil.
4	Sexualidade e adolescência	- Gravidez na adolescência. - Namoro e ficar. - Puberdade: mudanças físicas, psicológicas e sociais.
5	Educação sexual formal e informal	- Diferença entre Educação Sexual formal e informal.
6	Trabalho de Educação Sexual na escola	- PCN: propostas, contribuições e importância. - Relação escola e família.

		- Educação sexual emancipatória.
7	Postura dos educadores frente a Educação Sexual	- Como elaborar uma aula. - Plano de aula. - Qual deve ser a conduta desta professora.
8	Diversidade Sexual	- Contextos históricos e a forma como a homossexualidade era percebida. - Conceitos e conteúdos: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outros.
9	Direitos sexuais	- Direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, à expressão sexual, ao prazer sexual, a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, entre outros.
10	Sexualidade e deficiências	- Estereótipos e mitos acerca das pessoas com deficiência. - Preconceitos referentes à sua sexualidade, sendo consideradas, equivocadamente: assexuadas, angelicais, eternas crianças, extremamente puras, sexualidade afluada, exacerbada ou precoce.
11	Preconceitos e discriminação	- Mitos e tabus. - Preconceitos sexuais. - Violência sexual. - Homofobia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Leão (2016, p.27).

Após a leitura, descrição e análise deste curso, chegamos a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos no decorrer do material. A seguir, o quadro 20, será exibido tais temas:

Quadro 20 – Tema

	TEMA
1	Aspectos históricos
2	Relações de gênero
3	Sexualidade
4	Sexualidade e infância
5	Sexualidade e adolescência
6	Educação Sexual emancipatória
7	Educação Sexual formal e informal
8	Postura dos educadores frente à Educação Sexual
9	Diversidade
10	Dimensão biológica
11	Direitos
12	Sexualidade e deficiências
13	Preconceitos e discriminação

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.8 Curso Gênero e Diversidade na escola - GDE³⁴

O material Gênero e Diversidade na Escola - Livro de Conteúdo encontra-se disponível na internet para download. É um material de 267 páginas, realizado em parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), a Secretaria Especial de Políticas, Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR), British Council, e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

Conforme descrito inicialmente no material, o projeto tem como objetivo:

contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela. A partir desta e de outras iniciativas, esperamos que professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (GDE, 2009, p.10-11).

O curso Gênero e Diversidade na Escola visa à atualização de profissionais da educação do Ensino Fundamental da rede pública, nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais. A carga horária total prevista para o curso é de 200 horas, sendo 24 delas presenciais e 176 de ensino on-line em ambiente colaborativo de aprendizagem adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso (GDE, 2009).

O material explica que as atividades didáticas potencializam os recursos disponíveis na internet através de hipertextos e interatividade, e, que possibilitam a livre exploração dos materiais e a cooperação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Elas são definidas como um percurso iniciado em que o cursista já sabe do tema proposto (suas certezas provisórias). Em seguida, a partir da exploração e da análise de diferentes materiais e recursos, os/as cursistas expressam-se por meio de suas próprias produções. O compartilhamento delas gera novas análises e produções, impulsionando um crescimento contínuo. Ao assumir o compromisso de expor sua produção aos outros, o cursista torna-se mais consciente e atento às

³⁴ Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

implicações éticas de seu trabalho.

Ou seja, o GDE, por ocorrer a distância ou de forma semipresencial (dependendo da proposta da universidade que realizou a formação), possibilitou, também, a formação concomitante de um grupo grande de professores/as da Educação Básica em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma vez que o curso ocorria prioritariamente via plataforma Moodle. O uso desta tecnologia, da formação a distância, é fundamental em um país como o Brasil, no qual as distâncias são enormes e as diferenças regionais também. Os locais em que inexistem Centros de Formação das Universidades, devido às contingências geográfico-políticas e sociais do país, puderam ser contemplados a partir do uso da plataforma. Esta é uma alternativa que fascina, tanto pelo contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação, ao alcance da maioria dos professores/as, como pela temática abordada, atual, legítima, e também, causadora de estranhamento.

Os dados da SPM/PR (2012) explicitam que o GDE foi ofertado por 31 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação, sendo oferecido nas modalidades aperfeiçoamento e especialização.

A seguir, apresentamos a tabela 1, com as universidades que oferecem o GDE.

Tabela 1 – Universidades que oferecem o GDE x modalidade (2008-2011)

INSTITUIÇÃO	MODALIDADE
1. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	APERFEIÇOAMENTO
2. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	APERFEIÇOAMENTO
3. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	APERFEIÇOAMENTO
4. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	APERFEIÇOAMENTO
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	APERFEIÇOAMENTO
6. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	ESPECIALIZAÇÃO
7. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	APERFEIÇOAMENTO
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	APERFEIÇOAMENTO
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	APERFEIÇOAMENTO
10. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	APERFEIÇOAMENTO
11. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	APERFEIÇOAMENTO
12. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	APERFEIÇOAMENTO
13. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	APERFEIÇOAMENTO
15. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	APERFEIÇOAMENTO
16. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	APERFEIÇOAMENTO
17. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	APERFEIÇOAMENTO
18. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	APERFEIÇOAMENTO
19. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	APERFEIÇOAMENTO
20. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	APERFEIÇOAMENTO
21. UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	APERFEIÇOAMENTO
22. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	APERFEIÇOAMENTO
23. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	APERFEIÇOAMENTO
24. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	APERFEIÇOAMENTO
25. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	APERFEIÇOAMENTO
26. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	APERFEIÇOAMENTO
27. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	APERFEIÇOAMENTO
28. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	APERFEIÇOAMENTO
29. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	APERFEIÇOAMENTO
30. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	ESPECIALIZAÇÃO
31. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	APERFEIÇOAMENTO

Fonte: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf

Para os autores Rohden e Carrara (2008), o curso GDE foi orientado por 7 pressupostos:

1. As diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser usadas como critério de exclusão social e política;
2. A necessidade de se manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças sociais, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades;
3. As discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e orientação sexual estão imbricadas na vida social e na história das diferentes sociedades, exigindo uma abordagem conjunta e transversal;
4. A formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para cessar ações violentas e intolerantes em face das diferenças, sendo necessário privilegiar ações que visem à transformação da cultura e das práticas sociais;
5. A igualdade de acesso à educação para meninas e meninos não garante a igualdade de gênero, pois as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, os livros didáticos, a gestão da escola e os currículos ainda não incorporaram a questão de gênero, dificultando a tomada de consciência das desigualdades existentes entre alunas e alunos;
6. A escola é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação e deve cumprir a sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;
7. A educação a distância é uma modalidade de ensino capaz de formar com qualidade um número maior de profissionais em menor tempo, potencializando o efeito multiplicador da ação educativa.

O curso GDE foi desenvolvido, segundo as recomendações do MEC, de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, pois, não é somente responsabilidade dos professores de ciências biológicas trabalharem com a temática, mas de todos que atuam na escola, devendo ser trabalhados em várias disciplinas. Para tanto, foi estruturado em cinco módulos, quatro deles temáticos. Importa observar aqui a intenção de promover o debate articulado dos diversos fenômenos estudados – a discriminação de gênero, étnico-racial e por orientação sexual. A correlação entre os assuntos, feita no texto, foi facilitada por meio de referências textuais e hyperlinks, permitindo que o cursista transitasse entre os temas.

Posteriormente, o quadro 21 mostra os temas e conteúdos mais recorrentes e tal curso:

Quadro 21 – Tema e conteúdo

	TEMA	CONTEÚDO
1	Módulo 1 Diversidade	1- Uma definição de cultura. 2- A diversidade cultural. 3- Etnocentrismo, estereótipo e preconceito. 4- A dinâmica cultural, o respeito e a valorização da diversidade. 5- O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade.
2	Módulo 2 Gênero	U1– Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. U2– A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. U3– Gênero no cotidiano escolar.
3	Módulo 3 Sexualidade e Orientação Sexual	U1– Dimensão conceitual, diversidade, discriminação. U2– Sexualidade, direitos e educação. U3– Sexualidade no cotidiano escolar.
4	Módulo 4 Relações Étnico- raciais.	U1– Construção histórica do racismo. U2– Desigualdade racial. U3– Igualdade étnico-racial se aprende na escola.
5	Módulo 5 Avaliação	Elaboração do Memorial Realização da Auto avaliação Produção do Trabalho Final.

Fonte: Elaborado pela autora.

O curso usou como referência autores como Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Edgar Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes. Tendo como proposta formar um profissional que esteja aberto à atualização permanente, capaz de aprender autonomamente e de integrar vários campos do conhecimento, com habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe.

O modelo pedagógico está baseado na autonomia do cursista, favorecendo o equilíbrio entre o autoestudo, caracterizado pela aprendizagem individual, e a interação dos participantes, caracterizada pela aprendizagem cooperativa. Este tipo de estratégia adotada promove uma retenção do conhecimento em níveis mais elevados do que aqueles alcançados por métodos tradicionais. Tal modelo favorece a não-homogeneização das respostas do cursista, valorizando a criatividade. Assim, fomenta inúmeras respostas, motivando-o a contextualizar e a aprofundar seus argumentos, enfim, a produzir sua própria visão sobre determinado tema. Este modelo também reconhece os cursistas e os professores on-line como sujeitos ativos, e considera as múltiplas inteligências dos indivíduos e as inúmeras possibilidades de abordagem multidisciplinar, promovendo, portanto, o respeito à pluralidade.

Após a leitura aprofundada, descrição e análise deste curso, chegamos a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos ao longo de tal proposta de intervenção. No quadro 22, serão expostos tais temas:

Quadro 22 – Tema

	TEMA
1	Professor e educação sexual
2	Gênero
3	Relações étnico-raciais
4	Diversidade
5	Educação sexual
6	Direitos
7	Preconceito e Discriminação
8	Perspectiva histórica
9	Dimensão biológica

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.9 Curso GDE na FURG (Universidade Federal do Rio Grande)³⁵

O curso de aperfeiçoamento chama-se Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC), cujo objetivo é construir, junto a profissionais da rede pública de Educação Básica, conhecimentos sobre raça, etnia, gênero e sexualidade, em sua relação com o currículo, a prática pedagógica e a gestão educacional, instrumentalizando estes/as profissionais e suas escolas para o enfrentamento da violência sexista, racista e homofóbica e para a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de identidade de gênero.

De acordo com o que consta no site consultado³⁶, o curso buscou articular a experiência dos/as pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), com as produções de outros/as pesquisadores/as que vêm desenvolvendo estudos que articulam as teorizações dos Estudos Culturais e da Educação, agregando, ainda, as contribuições da História do Corpo, da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gays e Lésbicos, dos Estudos Negros e da Educação Ambiental.

Público alvo: professores/as, orientadores/as, supervisores/as, diretores/as, secretários/as, coordenadores/as pedagógicos/as, faxineiros/as, entre outros, da rede pública da região sul do Rio Grande do Sul. Nos municípios de: Mostardas, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha.

O curso foi organizado em cinco módulos a distância, sendo a carga horária de duzentas horas. Além dessas, foram desenvolvidas cento e sessenta horas-aula na plataforma Moodle, bem como, foram realizadas quarenta horas-aula de atividades presenciais, distribuídas em três encontros (início, meio e final do curso). O fórum foi uma das ferramentas mais usadas da plataforma Moodle.

³⁵ Fonte: <https://sexualidadeescola.furg.br/39-cursosmec/cursosmec/70-genero>

³⁶ <https://sexualidadeescola.furg.br/39-cursosmec/cursosmec/70-genero>

Quadro 23 – Módulos, horas-aula e conteúdo do curso.

	TEMA	HORAS-AULA	CONTEÚDO
1	Diversidade	25 horas-aula	Discussão sobre os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação.
2	Gênero	35 horas-aula	Aborda a articulação da discriminação social por gênero e orientação sexual na sociedade. É dada atenção especial à violência como uma manifestação da discriminação de gênero.
3	Sexualidade	35 horas-aula	Promove a reflexão sobre a relação entre sociedade e sexualidade. São abordados os aspectos culturais, sociais, históricos e políticos da sexualidade, além da dimensão biológica e psicológica. Há considerações críticas acerca do foco apenas na reprodução nas abordagens sobre a orientação sexual.
4	Relações Étnico-Raciais	35 horas-aula	Abordam as relações étnico-raciais, a desigualdade racial e sua manutenção pela força do preconceito e da discriminação.
5	Avaliação	30 horas-aula	Momento destinado à avaliação dos cursistas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ribeiro e Quadrado (2008).

Os participantes do curso receberam, durante os encontros presenciais, materiais didático-pedagógicos que possibilitaram:

Ao longo do curso os profissionais da educação foram orientados para a produção de um Projeto de Intervenção que deveria ser desenvolvido em seus ambientes de trabalho. Os projetos foram aplicados e os cursistas produziram um relatório final que foi apresentado e discutido no último encontro presencial.

Concluíram que a partir da análise desses e dos outros projetos desenvolvidos, tivemos indícios de que as discussões e problematizações, promovidas ao longo do curso Gênero e Diversidade na Escola, possibilitaram que os cursistas (re)pensassem alguns (pré)conceitos, organizassem e desenvolvessem ações pedagógicas nos seus ambientes escolares (RIBEIRO; QUADRADO, 2008).

Após a leitura aprofundada, descrição e análise deste curso, chegamos a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos no decorrer do material. No quadro 24, serão apresentados tais temas:

Quadro 24 – Tema

	TEMA
1	Diversidade
2	Relações étnico-raciais
3	Educação Sexual
4	Gênero
5	Preconceito e Discriminação
6	Sexualidade

7	Aspectos históricos
8	Dimensão biológica

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.10 Curso GDE na UNESP (Universidade Estadual Paulista - Rio Claro)³⁷³⁴

O GSEXs coordena o GDE – Gênero, Diversidade na Escola – curso semipresencial, conveniado com a SECAD/CAPES/MEC, inserido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país, tratando das temáticas de sexualidade, diversidade, gênero, raça/etnia.

Este GDE foi oferecido pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Rio Claro – Departamento de Educação, na modalidade semipresencial. O curso formou cerca de 1.080 profissionais da Educação Básica da rede estadual de educação do Estado de São Paulo e das redes municipais de educação da região de Botucatu, São José do Rio Preto, Araras, Jaú, Santa Isabel, Matão, Viradouro, Votuporanga e Guaíra, municípios do Estado de São Paulo, nos anos de 2009 e 2010. O convênio foi firmado por 12 meses, com acompanhamento de uma equipe selecionada pela Universidade formada por: coordenação geral, coordenação de tutoria, tutores/as, professores/as doutores pesquisadores (ROSSI; VILARONGA; GARCIA; LIMA, 2012, p.12-13).

Os objetivos a serem alcançados pelo curso são:

- Desenvolver a capacidade dos/as professores/as da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável;
- Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos e de alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem;
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolver estratégias de formação do professor pesquisador, de autoria e de leitura

³⁷ ROSSI, C. R.; VILARONGA C. A. R.; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. O. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. Revista Contexto & Educação, p. 6-34, 2012.

crítica no aproveitamento dos diferentes recursos pedagógicos, das diferentes mídias;

- Incentivar a produção de materiais didáticos de apoio pelos próprios alunos dos cursos e o intercâmbio de tais materiais e experiências bem sucedidas, (bem como dificuldades enfrentadas) entre os cursistas;
- Contribuir para a promoção da inclusão digital através de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, racial-étnica e de orientação sexual no país.

O curso utilizou um material de apoio, organizado pelo CLAM em cinco módulos como apresentado a seguir no quadro 25:

Quadro 25 – Tema

	TEMA
1	Diversidade
2	Relações de Gênero
3	Sexualidade
4	Raça/Etnia
5	Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante destacar que cada equipe de tutores/as trabalhou com uma média de 30 cursistas – professores/as por polo, sendo que a maioria dos polos contou com a participação de 60 cursistas – professores/as – que realizaram as atividades, divididos em dois grupos de 30 participantes, respectivamente acompanhados por um tutor/a presencial e um tutor a distância.

A duração do programa de formação foi de aproximadamente quatro meses, com carga horária de 200 horas; os módulos eram ministrados por docentes doutores ligados a universidades públicas do país, com conhecimento de pesquisas nas áreas de cada módulo e as atividades acompanhadas por tutores presenciais e a distância, supervisionados pela coordenação de tutores e do curso.

Após a leitura, descrição e análise deste curso, chegamos a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos no decorrer do material. Vale ressaltar que os temas abordados e disponíveis no decorrer deste material estudado, abrangem os temas para além dos cinco, inicialmente propostos pelo material de apoio disponibilizado pelo CLAM. No quadro 26, apresentam-se tais temas:

Quadro 26 – Tema

	TEMA
1	Diversidade
2	Gênero
3	Sexualidade
4	Educação sexual
5	Relações étnico-raciais
6	Preconceito e discriminação
7	Direitos
8	Aspectos históricos

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.11 Curso GDE na USFC (Universidade Federal de Santa Catarina)³⁸³⁵

Em Santa Catarina, o curso de formação em Gênero e Diversidade na Escola ficou sob a responsabilidade do Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG-USFC). Foi oferecido nos anos de 2009, 2012 e 2013 como curso de aperfeiçoamento e, a partir do ano de 2015 passou para curso de especialização, ofertado pela mesma Instituição de Ensino Superior.

A primeira edição do curso de formação em Gênero e Diversidade na Escola ocorreu no primeiro semestre de 2009, sob a coordenação do Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG-UFSC), e envolveu uma grande equipe de profissionais de diversas áreas, sendo nove professores universitários que coordenaram o ensino presencial e acompanharam o desenvolvimento das turmas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); dezenove estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e uma doutora atuaram como tutores a distância; vinte professoras da rede pública atuaram como tutoras presenciais. Quinhentos professores da rede pública de ensino se inscreveram no curso, oferecido em 10 polos sediados em diferentes municípios das regiões do Estado de Santa Catarina (GROSSI; LAGO, 2009, p.9).

Já a segunda edição do curso GDE-SC foi realizada em cinco polos de Educação a Distância, localizados nas cidades de Florianópolis, Itapema, Palmitos, Pouso Redondo e Praia Grande. O período de realização foi de outubro de 2012 a março de 2013, com vagas para 300 professores da rede pública de Educação Básica. Este foi oferecido pelo IEG-UFSC e contou com a participação de seis professores, seis tutores a distância e seis tutoras presenciais, além de uma equipe de secretaria e coordenação do curso.

De acordo com os dados do curso, os temas trabalhados foram:

³⁸ Fonte 1: Graupe, G. Desafios no processo de implementação do Curso Gênero e Diversidade na escola (GDE) no Estado de Santa Catarina. In: Poiésis, Tubarão. v.8, n.13, p. 104 - 125, Jan/Jun 2014.

Quadro 27 – Tema

	TEMA
1	Questões de gênero
2	Relações étnico-raciais
3	Sexualidade
4	Orientação sexual

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Graupe (2014).

Mesmo com os temas sugeridos no material GDE, notou-se, a partir da leitura, descrição e análise deste curso, uma ampla abordagem de temas para além dos cinco inicialmente propostos pelo material. No quadro 28 serão descritos tais temas:

Quadro 28 – Tema

	TEMA
1	Gênero
2	Relações étnico-raciais
3	Sexualidade
4	Educação Sexual
5	Discriminação e preconceito
6	Professor e Educação Sexual
7	Aspectos históricos

Fonte: Elaborado pela autora.

A equipe adotou o material e a metodologia CLAM, e incentivou os professores e tutores a realizar, nas 20 horas de encontros presenciais, oficinas e atividades diferenciadas que possibilitassem a participação ativa das cursistas. O professor e os tutores são responsáveis pela elaboração dos planos de ensino dos quatro encontros presenciais e pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem das cursistas nas 180 horas via internet. Os tutores também possuem a função de acompanhar os projetos de intervenção que serão realizados pelas cursistas após a conclusão do curso no mês de março de 2013.

10.2.12 Curso GDE na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão)

No Maranhão, o curso GDE (Formação Profissional de Professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais) foi ofertado pela UEMA (Universidade Estadual do Maranhão)³⁹, no ano de 2014, envolveu 20 polos no estado (Alto Parnaíba, Anapurus, Arari, Bom Jesus das Selvas, Barra do Corda, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Nina Rodrigues, Santa Inês, Santa Quitéria, Santo Antônio dos Lopes, São João dos Patos, Timbiras, Fortaleza dos Nogueiras, Grajaú, Colinas, Humberto de Campos, Dom

³⁹ http://www.historia.uema.br/?page_id=55

Pedro), através do Núcleo de Tecnologia para Educação, a exemplo dos Fóruns e Relatório Final do curso.

As instituições promotoras são a SPM, a SEPPIR e o MEC, através da SEED e SECAD têm como principal objetivo, ao apresentar o curso GDE, oferecer aos educadores e às educadoras da rede pública do ensino básico uma noção de respeito e valorização aos direitos humanos.

10.2.12.1 Objetivos

- Contribuir para a promoção da inclusão digital através de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, racial étnica e de orientação sexual no país;
- Desenvolver a capacidade dos/as professores/as da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável;
- Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores/as da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos e de alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem;
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolver estratégias de formação do/a professor/a pesquisador/a, de autoria e de leitura crítica no aproveitamento dos diferentes recursos pedagógicos, das diferentes mídias;
- Incentivar a produção de materiais didáticos de apoio pelos próprios alunos/as dos cursos e o intercâmbio de tais materiais e experiências bem sucedidas, (bem como dificuldades enfrentadas) entre as/ os cursistas.

10.2.12.2 Atores do Processo de Aprendizagem

- Coordenador(a) de Curso – responsável por coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso.
- Coordenador(a) de Tutores – acompanhar os tutores no desenvolvimento da metodologia do curso.
- Tutores(as) – acompanhamento dos/as cursistas na realização das atividades dos módulos, dos fóruns e na elaboração do trabalho final.
- Cursistas – profissionais da educação básica.
- Suporte Técnico – apoio os/as cursistas na utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem.

10.2.12.3 Público-alvo

O curso é oferecido aos profissionais da rede pública do ensino básico do Estado do Maranhão, na ativa, uma vez que se entende que a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, portanto, um locus privilegiado para se educar com vias ao respeito à diferença. Os/as profissionais a serem formados no curso GDE serão preferencialmente professores/as, diretores/as, gestores/as, coordenadores e supervisores pedagógicos.

10.2.12.4 Perfil do cursista

- Possuir graduação em Licenciatura e ser profissional da educação básica da rede pública na ativa ou, em caso de ter nível médio, ser professor da rede pública no ensino fundamental com atividade em sala de aula.
- Ter interesse nas temáticas do curso.
- Dispor de horário para realizar estudos durante 10 horas semanais.
- Ter relativa familiaridade com o uso de computadores e internet para a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem.
- Observar os critérios éticos que permitam estabelecer uma comunicação eficaz com os demais alunos e professores.

10.2.12.5 Material Didático e Carga Horária

O conteúdo do curso foi desenvolvido para o AVA na plataforma Moodle, com versão em CD e impresso (apostila).

Aula presencial – 10 h

Módulo 1: Abertura e Diversidade – 30 h

Módulo 2: Gênero – 40 h

Módulo 3: Sexualidade - 40 h

Módulo 4: Relações Étnico-raciais – 40 h Aula Presencial – 10 h

Avaliação – 30 h

No quadro a seguir serão apresentados os temas e conteúdos abordados no decorrer curso.

Quadro 29 – Tema e conteúdo

	TEMA	CONTEÚDO
1	Módulo 1 Abertura	Unidade 1: Orientações Unidade 2: Diversidade - Apresentação; - Uma definição de cultura; - A diversidade cultural; - Etnocentrismo, estereótipo e preconceito; - Dinâmica cultural e respeito e valorização da diversidade; - O ambiente escolar em face dos temas tratados.
2	Módulo 2 Gênero	Unidade 1: Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social - Apropriação cultural da diferença sexual; - Importância da socialização na família e na escola; - Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero; - Diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada. Unidade 2: A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero - Discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial; - A importância dos movimentos sociais; - A contribuição dos estudos de gênero; - A permanência da violência de gênero; - Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade de gênero. Unidade 3: Gênero no cotidiano escolar - Escola como espaço de equidade de gênero; - O gênero na docência; - Diferenças de gênero no cotidiano escolar; - Sucesso e fracasso escolar através de um enfoque de gênero; - Práticas esportivas construindo o gênero; - Gênero no currículo escolar.

3	Módulo 3 Sexualidade e Orientação Sexual	Unidade 1: Sexualidade: Dimensão conceitual, Diversidade, Discriminação - Sexualidade, sociedade e política; - A noção moderna de sexualidade; - O corpo e a sexualidade; - Identidade de gênero e orientação sexual; - Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais; - O combate à discriminação sexual. Unidade 2: Saúde, Sexualidade e Reprodução - As experiências e as visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe; - Os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade; - A importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, à sexualidade e à reprodução. Unidade 3: Sexualidade no cotidiano escolar - Diversidade sexual na escola; - Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras; - Espaços formais de Educação Sexual na escola; - Diferentes fontes de informação sobre sexualidade;
4	Módulo 4 Relações Étnico-raciais	Unidade 1: Noções de raça, racismo e etnicidade - Os conceitos de raça, racismo e etnicidade; - Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais entre Brasil e Estados Unidos; - A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo; - A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero. Unidade 2: Desigualdade racial - Raça, gênero e desigualdades: alguns dados; - As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil; - Estereótipos, preconceito e discriminação racial. Unidade 3: Igualdade Étnico-racial também se aprende na escola - “Escola Sem Cor” em um país de diferentes raças e etnias. - Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar. - Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial. - O que muda com a Lei nº 10.639/2003. - As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais
5	Módulo V Avaliação	- Elaboração do Memorial. - Produção e apresentação do trabalho final - Realização da autoavaliação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis em:

http://www.historia.uema.br/?page_id=55

Após a realização de uma leitura aprofundada, descrição e análise deste curso, chegou-se a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos do decorrer de tal proposta de intervenção. No quadro 30 está o resumo de tais temas:

Quadro 30 – Tema

	TEMA
1	Gênero
2	Relações étnico-raciais
3	Sexualidade
4	Educação Sexual
5	Discriminação e preconceito
6	Professor e Educação Sexual
7	Aspectos históricos

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.13 Curso GDE na UFABC (Universidade Federal do ABC - São Paulo)⁴⁰

De acordo com o descrito no material disponibilizado na internet, o projeto visa à implantação e desenvolvimento do Curso GDE-UFABC para promover a formação inicial e continuada de centenas de professores/as, gestores/as, profissionais da educação e membros das comunidades escolares para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades no campo dos direitos humanos, com os objetivos de:

- Realizar o enfrentamento de questões ligadas aos preconceitos no ambiente escolar, promovendo os direitos humanos, por meio de cursos já existentes e ministrados em dezenas de Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o Brasil: Gênero e Diversidade na Escola e Educação em Direitos Humanos;
- Estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre diversidades, gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais, relações Intergeracionais e direitos humanos nas comunidades escolares.

Os temas que o GDE atualmente abrange são:

Quadro 31 – Tema e conteúdo

	TEMA	CONTEÚDO
1	Módulo 1 Diversidade	U1- Cultura e diversidade cultural. U2- Etnocentrismo, estereótipo e preconceito. U3- A dinâmica cultural, o respeito e a valorização da diversidade e da participação juvenil nas políticas públicas.
2	Módulo 2 Gênero	U1 – Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. U2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. U3 – Gênero no cotidiano escolar.
3	Módulo 3 Sexualidade e Orientação Sexual	U1 – Dimensão conceitual, diversidade, discriminação. U2 – Sexualidade, direitos e educação. U3 – Sexualidade no cotidiano escolar, gravidez na adolescência e relações intergeracionais.

⁴⁰ http://proec.ufabc.edu.br/images/cursos/cursos_de_extensao/gde/GDE_projetopedagogico_verseosite.pdf

4	Módulo 4 Relações Étnico-raciais.	U1 – Construção Histórica do Racismo. U2 – Desigualdade racial. U3 – Igualdade étnico-racial se aprende na escola.
----------	--	---

Fonte:

http://proec.ufabc.edu.br/images/cursos/cursos_de_extensao/gde/GDE_projetopedagogico_versaosite.pdf

De acordo com o descrito no site, as temáticas são abordadas de forma a transversalizar conceitos e categorias de análise, possibilitando assim que os/as cursistas compreendam conteúdos necessários para o diagnóstico da realidade na qual vivem, onde as diferenças sobrepostas têm sido historicamente transformadas em marcas de desigualdade e de exclusão social, econômica, cultural e política.

A importância cada vez maior desses temas para a construção da cidadania, do reconhecimento das diversidades e da promoção dos direitos humanos imprime a necessidade de formação continuada de profissionais da educação e da comunidade escolar nos temas transversais, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de transformação social.

10.2.13.1 Objetivos

- Implantar e ofertar um curso de Extensão e/ou Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola que forneça subsídios para promover processos sistemáticos e multidimensionais para a formação do sujeito de direitos, considerando os fundamentos da educação em direitos humanos, promovendo o reconhecimento, o convívio e o aprendizado por meio das diversidades de gênero, de sexualidade e orientação sexual e de relações étnico-raciais e intergeracionais;
- Contribuir com a formação em educação a distância de professoras/es, gestores/as, trabalhadores/as da educação e membros das comunidades escolares para a reflexão e construção de instrumentos para lidar com os comportamentos e atitudes que envolvem os direitos humanos no campo das relações intergeracionais, étnico-raciais, de gênero, sexualidade e orientação sexual no cotidiano da escola;
- Promover, motivar e subsidiar a realização de práticas pedagógicas e de projetos de intervenção sobre as temáticas do Curso GDE-UFABC, dentro e fora da escola, de acordo com o perfil das comunidades escolares às quais os/as cursistas pertencem, em parceria com outros grupos governamentais e não governamentais, movimentos sociais e culturais e outros setores da sociedade interessados em enfrentar o racismo, a homofobia, o sexismo e quaisquer intolerâncias que prejudiquem o exercício pleno dos direitos humanos e de garantias básicas de cidadania;
- Criar e divulgar materiais didáticos que favoreçam a compreensão de noções

conceituais e teóricas e o desenvolvimento metodológico, com base nas experiências de estudos, pesquisas e de vivências comunitárias em torno de uma cultura dos direitos humanos que enfrente preconceitos históricos e valorize as diversidades de gênero, de sexualidade e orientação sexual, de relações étnico-raciais e geracionais.

O público-alvo são professoras/es, gestores/as, trabalhadores/as da educação, membros das comunidades escolares da Rede Pública de Educação Básica Municipal de SP e outros públicos interessados. O curso atenderá, além de profissionais da educação, a demanda social, em até no máximo 25% das vagas.

O Curso GDE-UFABC foi pensado para ser ofertado tanto para professores/as quanto para todos os outros trabalhadores que atuam no espaço escolar, bem como membros da comunidade escolar, tais como pessoas ligadas a instituições não governamentais, movimentos sociais e culturais, agentes de outras políticas públicas que interagem com a escola, pais de alunos, entre outros interessados.

Em relação ao desenvolvimento do curso, no que diz respeito à metodologia usada, o documento salienta que:

o curso se baseia no trabalho com a desconstrução e a construção de valores, para a realização de diagnósticos e elaboração de um projeto de intervenção com a comunidade escolar. Para tanto, a metodologia foi pensada de modo a fazer com que o/a cursista possa realizar estudos, pesquisas e vivências comunitárias, discutir nos fóruns, registrar a sua trajetória no curso por meio de um diário (para elaboração de Memorial e Autoavaliação). O Curso GDE-UFABC pretende criar um ambiente presencial e virtual de questionamento de certezas provisórias e principalmente de preconceitos, possibilitando a percepção das mudanças dos valores na sociedade contemporânea para que cada pessoa e comunidade escolar interessadas possam agir para promoção da igualdade em meio as diversidades. Acreditamos que a metodologia interativa e favorável ao desenvolvimento de ações pedagógicas, científicas e culturais garante condições para um aprendizado com o convívio em meio às diversidades de gênero, sexuais, étnico-raciais e geracionais, realizando pesquisas e vivências comunitárias que possibilitem a elaboração de Diagnósticos e Projetos de Intervenção.

A metodologia do curso trata de abordar e mediar seus conteúdos com foco no perfil de cada cursista e da comunidade escolar na qual está inserido. Para tanto, serão realizados encontros presenciais (4 encontros), atividades em educação a distância, tanto na plataforma onde serão disponibilizados os conteúdos, quanto em pesquisa e vivência comunitária (80 horas referentes aos estudos e atividades sobre conteúdos dos quatro Módulos e elaboração de trabalhos, sendo 20 horas por Módulo, e 64 horas de pesquisa e vivência comunitária, totalizando 80% da carga horária do curso de 180 horas), ao longo de quatro meses de duração.

Os conteúdos são relacionados às temáticas acerca das diversidades de gênero, de sexualidade e orientação sexual, das relações étnico-raciais e intergeracionais e, sobretudo, no

desenvolvimento de competências. Com isso, o objetivo é que os/as cursistas possam:

Incorporar na sua prática os conhecimentos teóricos adquiridos, criando saberes escolares e transformando a cultura escolar onde estão inseridos;

- Planejar ações para resolver situações nas temáticas abordadas, dentro e fora da escola e que articulem outros grupos sociais relacionados à comunidade escolar;
- Articular os vários setores da sociedade e conhecer as políticas públicas já existentes na ação pedagógica quanto à abordagem das temáticas no questionamento e enfrentamento dos preconceitos;
- Desenvolver projetos e propostas de intervenção que promovam a igualdade em meio às diferenças, os direitos humanos e a cidadania, por meio do reconhecimento e aprendizado com as diversidades de gênero, sexuais, étnico-raciais e geracionais.

As estratégias pedagógicas compartilhadas pela equipe pedagógica e cursistas concentram-se em:

- Encontros presenciais (abertura, andamento e encerramento do curso) – aulas, debates e oficinas com situações de aprendizagem que contextualizam as temáticas e orientam cursistas; Ambiente virtual - módulos divididos em unidades;

- Unidades: textos que apresentam o conteúdo e questões que orientam o estudo do material (aprendizagem baseada na autonomia do/a cursista); - Aprendizagem baseada na cooperação para estudos e realização de diagnósticos, na pesquisa, na vivência comunitária para construção de propostas de Projetos de Intervenção;

- Fechamento de módulos conforme perfil da/do cursista – Memorial e Autoavaliação, com certificação parcial e/ou total da carga horária como Curso de Extensão e/ou Aperfeiçoamento, considerando nível de ensino, cumprimento da carga horária e realização de trabalhos finais (obs.: lembrando que cursistas que cumprirem a carga horária total de 180 horas e possuírem até o nível médio de ensino receberão certificado de Curso de Extensão e aqueles/as que possuírem nível superior receberão certificado de Curso de Aperfeiçoamento).

- Encerramento do Curso – Proposta de Projeto de Intervenção com trabalho que consiste em um plano de ação transformador em relação à realidade local.

Por último, no que se refere à Avaliação, o curso se baseia no trabalho com a desconstrução e a construção de valores, para elaboração de um projeto de intervenção com a comunidade escolar. Para tanto, a metodologia de avaliação é também processual, pois foi elaborada de modo a fazer com que o/a cursista possa realizar estudos, pesquisas e vivências comunitárias, discutir nos fóruns, registrar a sua trajetória no curso por meio de um diário (para elaboração de Memorial e Autoavaliação), questionar suas certezas provisórias, perceber as

mudanças em seus valores e agir para promoção da igualdade em meio às diversidades, realizando pesquisas e vivências comunitárias que possibilitem a elaboração de Diagnósticos e Projetos de Intervenção.

Após a leitura, descrição e análise desta proposta de intervenção, chegamos a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos na passagem do material. A seguir, será apresentado o quadro 32 com tais temas:

Quadro 32 – Tema

	TEMA
1	Diversidade
2	Gênero
3	Sexualidade
4	Educação Sexual
5	Relações étnico-raciais
6	Perspectiva histórica
7	Direitos
8	Preconceito e discriminação
9	Professor e a Educação Sexual

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.14 Curso GDE na UFPR (Universidade Federal do Paraná)

O Curso é intitulado Especialização em gênero e diversidade na escola - Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁴¹. De acordo com as informações disponibilizadas pelo site da UFPR, o curso GDE é fruto da necessidade de qualificação de profissionais para atender as especificidades em relação às questões de gênero, bem como seus desdobramentos e demandas para a educação, sendo essencial o ajuste dos conteúdos e práticas pedagógicas às particularidades locais. Este curso pretende instrumentalizar os profissionais através da sensibilização, problematização e discussão de temas que fazem parte da realidade de nossa sociedade, ligados à temática em tela. Entre os temas, se destacam: relações de gênero, diversidade sexual, orientação sexual, diferentes manifestações de violência de gênero, bem como a articulação de gênero com questões étnico-raciais e seus reflexos no campo educacional. A abordagem de tais assuntos é deveras importante para a construção de uma sociedade pautada na equidade e na minimização das dicotomias entre os gêneros, na diminuição dos preconceitos, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da bifobia, bem como de todas as outras manifestações de violências de gênero.

⁴¹ <http://www.litoral.ufpr.br/portal/cursos/pos-graduacao/cursos-pos-graduacao-encerrados/especializacao-em-genero-e-diversidade-na-escola/>

Há um consenso em reconhecer que as relações de gênero atualmente são pautadas em um modelo assimétrico e desigual de relações de poder, que culminam na existência de uma sociedade heteronormativa e que segue uma cultura arraigada no patriarcado. Diversos estudos também têm evidenciado essas questões (SCOTT, 1986; BUTLER, 2003; SAFFIOTI, 2004), bem como suas repercussões negativas tanto para as mulheres, quanto para homossexuais, travestis, transexuais, intersexuais, entre outros. Entre as principais consequências desse contexto, se destacam a exclusão, o preconceito e a violência praticados contra esses grupos populacionais, por serem divergentes dos ideários machistas e heterocompulsórios (ABRAMOVAY; SILVA, 2004; SCHRAIBER et al., 2009).

Assim, a sensibilização de todas as pessoas para as questões de gênero, bem como de suas implicações para a sociedade se faz extremamente necessária. Essa pode ser uma das maneiras de reduzir as diferentes formas de violência que atingem diuturnamente mulheres, homossexuais, transexuais, travestis e intersexuais. E a modalidade de sensibilização para o tema que talvez possa atingir o maior número de pessoas é por meio da qualificação de educadores, que poderão atuar como multiplicadores em suas respectivas escolas, contribuindo para a formação de uma sociedade pautada na igualdade e na paz (AUAD, 2006).

Nesse sentido, a Universidade Federal do Paraná, por meio de um grupo de professores do Setor Litoral (REGEDI – Grupo Interdisciplinar de Estudos em Gênero e Diversidade), em parceria com um grupo de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), realizou durante o ano de 2007, um curso de sensibilização para a comunidade escolar (professores, funcionários das escolas, diretores) da rede pública municipal de Matinhos. O projeto denominado “Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos” contou com o apoio da SECAD/MEC, por meio do Edital Brasil Sem Homofobia, e foi capaz de qualificar 150 profissionais das escolas públicas de Matinhos (PR), com um curso presencial de cerca de 50 horas. Os resultados foram bastante positivos, entretanto houve uma demanda gerada pela comunidade escolar, para oferta de mais turmas e um número maior de vagas, uma vez que não foram contemplados todos os funcionários da rede municipal, tampouco os professores e funcionários da rede estadual de ensino.

Houve também um grande interesse por parte dos participantes em aprofundar os temas abordados naquela sensibilização, num curso que contasse com uma carga horária maior, como também, maior nível de aprofundamento nos temas discutidos. Em 2013 uma nova turma foi aberta, na modalidade Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (200 horas, EAD – Educação a Distância), sendo que o número de inscrições superou o quantitativo de vagas ofertadas (250 vagas). O curso em nível de Aperfeiçoamento finalizou em maio de 2014. Além

da região litorânea, houve demanda de vários candidatos provenientes de outros Estados e do interior do Paraná, portanto percebe-se uma demanda tanto para novas vagas, quanto de aprofundamento na temática.

Dessa maneira, a próxima oferta será para o curso de especialização em gênero e diversidade na escola (360 horas – EAD), que permitirá a partir de 2014/2 não somente dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos previamente pela equipe, como também fomentar a missão do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, que é contribuir para o desenvolvimento regional.

O curso tem como polos, municípios de regiões distintas, viabilizando a participação de estudantes de diferentes regiões, que já manifestaram interesse na colaboração conjunta da proposta.

Ademais, para além do foco regional, a educação a distância permite e fomenta a expansão dos horizontes de atuação da universidade. Nesse sentido, além do compromisso com a região onde está alicerçada, por meio deste projeto, propõem-se atividades em outros municípios do interior do Paraná e Estados vizinhos, que trouxeram a referida demanda. Há um diálogo constante, estabelecido desde 2010, com a Coordenadoria de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação e também, desde 2007, com os movimentos sociais da área no Estado do Paraná. Este projeto é fruto deste diálogo e ressalta-se que desse modo, distintas regiões geográficas podem ser contempladas nesta estratégia.

10.2.14.1 Objetivos

O curso de GDE apresenta como objetivo principal a qualificação de profissionais que atuam no âmbito educacional para questões relativas ao gênero e diversidade sexual, com foco em sua interface no ambiente escolar. Busca-se construir, junto a profissionais da rede pública de Educação Básica – em especial gestores/as, conhecimentos sobre raça, etnia, gênero e sexualidade, em sua relação com o currículo, com a prática pedagógica e com a gestão educacional, instrumentalizando estes profissionais e suas escolas para o enfrentamento da violência sexista, racista e homofóbica e para a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de identidade de gênero.

O curso pretende prover formação teórica e prática sobre aspectos relativos ao gênero e diversidade sexual por meio da formação continuada para um conjunto de profissionais da educação que atuam nos sistemas públicos escolares e não. Um outro objetivo consiste em ampliar o acesso às tecnologias educacionais no campo de atuação, por intermédio da EAD. Os

objetivos específicos que o curso envolve são a sensibilização para a temática, o diagnóstico e a discussão da conjuntura de gênero na respectiva região; aspectos teóricos e práticos referentes ao enfrentamento das iniquidades de gênero e elaboração de projeto de conclusão de curso com interface na temática.

10.2.14.2 Público-alvo

O curso de formação continuada “Especialização em Gênero e Diversidade na escola” foi estruturado com a finalidade de atender as necessidades de Professores, Diretores de escolas, Gestores educacionais, Coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação em exercício nos sistemas públicos estaduais ou municipais de educação.

10.2.14.3 Ementa

O curso GDE aborda as questões de gênero, raça/etnia e sexualidade, com foco na reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica, no reconhecimento das diferenças e na valorização da diversidade. Destaca o respeito à diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, ao enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência relacionada ao racismo, ao sexismo e à homofobia. O curso fornece elementos para auxiliar na transformação das práticas de ensino, no que diz respeito à desconstrução da discriminação e na superação do ciclo de sua reprodução pela/na escola.

10.2.14.4 Desenvolvimento

Metodologia: O estudo na modalidade de EAD se fundamenta na capacidade que tem o/a estudante de organizar-se com autonomia diante das necessidades do processo de apropriação e domínio dos conteúdos, direcionados por sua motivação, interesse pessoal e profissional, isto é, embasado nos pressupostos da Pedagogia Diferenciada. As características do curso de GDE, que são explicitadas aos alunos no início do Curso, são as seguintes:

O conteúdo do Curso é estruturado em módulos, constituídos de textos e atividades especialmente elaborados por professores autores/conteudistas integrantes da equipe, com qualificação e experiência em EAD, os quais são disponibilizados em formato hipertextual e hipermidiático, em AVA.

O primeiro módulo será acessado mediante senha, logo após a matrícula do aluno e assim sucessivamente em relação aos demais, a partir do estudo do conteúdo e da entrega das atividades

de avaliação de cada módulo.

O processo de aprendizagem via on-line será complementado e ampliado mediante leituras indicadas na bibliografia complementar recomendada. O curso tem apoio tutorial mediante comunicação on-line no AVA, por correio eletrônico e postal, telefone e fax; também são disponibilizados tutores presenciais para atuação no polo.

Em cada módulo são propostos diversos tipos de atividades: Os/As estudantes desenvolvem seus estudos e atividades de avaliação que são postadas na plataforma Moodle ao longo do curso.

Os estudantes deverão participar dos chats agendados e fóruns de discussão segundo a sua disponibilidade de horário e de todos os fóruns propostos. E deverão também participar de pesquisa avaliativa, no início, durante e ao término do curso.

São previstos, para além dos encontros com os tutores, no mínimo, os seguintes encontros presenciais com os professores:

- 1) Aula inaugural com apresentação do curso e da plataforma virtual de aprendizagem, bem como introdução à temática;
- 2) Encontro presencial intermediário para aprofundamento na temática e articulação dos temas trabalhados com a proposta de trabalho de conclusão de curso;
- 3) Encontro presencial final para apresentação dos projetos de TCC desenvolvidos ao longo do curso em suas escolas e avaliação final do curso.

10.2.14.5 Estrutura Curricular

O curso pretende trabalhar com profissionais que atuam em diferentes segmentos da área da educação, apresentando carga-horária total de 360 horas. Para receber a certificação, o cursista deve ser aprovado em todos os módulos com nota igual ou superior a 70 e ter frequência mínima de 75%.

Reprovação: O(a) cursista que não alcançar nota igual ou superior a 70 (setenta) em algum módulo, poderá apresentar um trabalho extra (a ser organizado pelo docente da disciplina juntamente com o respectivo tutor), para reavaliação. Em caso contrário, o(a) aluno(a) estará reprovado(a) na disciplina e será desligado do curso, não recebendo certificação.

CrITÉRIOS para obtenção de Certificados: aprovação nos módulos, tendo cursado no mínimo 75% do curso;

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): O(A) estudante deverá ao final do curso, obrigatoriamente, produzir um TCC que agregue os aspectos ensino-pesquisa-extensão sobre a

temática, com foco em sua comunidade escolar. O TCC poderá ser realizado individualmente, ou em grupos e deverá ser apresentado presencialmente ao final do curso, em mostra de TCCs, como exigência para a obtenção do certificado de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, modalidade em Educação a Distância. Tal trabalho deverá ser orientado por um professor, sendo avaliado por uma banca composta por professores e tutores. A nota desta avaliação deve ser igual ou superior a 70 (setenta). Caso o(a) cursista não obtenha esta nota, ou simplesmente não conclua o TCC, não concluirá o curso em nível de Especialização. Se obtiver aprovação em todos os outros módulos, exceto TCC, receberá somente um certificado de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (330 horas).

10.2.14.6 Certificação

O certificado de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (360 horas) será oferecido pela UFPR aos estudantes que concluírem o curso, tendo aprovação em todos os módulos e frequência de no mínimo 75%. Aos que não concluírem o TCC, mas concluírem com frequência e aprovação todos os outros módulos será oferecido o certificado de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (330h).

10.2.14.7 Tutores

O curso conta com tutores/as que fazem a mediação do conhecimento com os/as cursistas. Os/As tutores/as são selecionados de acordo com sua formação e experiência na área, conforme editais específicos e com quantitativo proporcional ao número de vagas ofertadas, incluindo tutores a distância e tutores presenciais. O número de alunos por tutor é 25.

Analisando tudo o que foi descrito até aqui relacionado à proposta de intervenção, podemos concluir que os temas mais evocados e disponíveis no material são:

Quadro 33 – Tema

	TEMA
1	Gênero
2	Diversidade
3	Sexualidade
4	Relações étnico-raciais
5	Preconceito e discriminação
6	Educação Sexual
7	Professor e a Educação Sexual

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.15 Caderno Escola sem Homofobia (Kit Anti-homofobia)⁴²

No ano de 2004, o Governo Federal lançou o Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, elaborado em estreita articulação com o movimento social LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e outras forças sociais e políticas. Esse Programa, verdadeiro marco histórico na luta de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, deve ser visto como um crucial e necessário avanço na ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania por consolidar direitos políticos, sociais e legais tão arduamente conquistados pelo movimento LGBT brasileiro no enfrentamento à homofobia.

O Programa Brasil Sem Homofobia, em parceria com o MEC e a SECADI, propõe o projeto “Escola Sem Homofobia”, um programa em prol da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e identidade de gênero no âmbito escolar. Criado por uma equipe multidisciplinar – ABGLT, Pathfinder do Brasil, ECOS, REPROLATINA e GALE (MELLO et al., 2012) –, o kit completo levou cerca de dois anos para ser pesquisado, construído e validado. Apenas o roteiro de um dos filmes – “Torpedo”, demorou oito meses para ser aprovado.

O Plano de Implementação proposto pelo Programa Brasil sem Homofobia recomenda em seu componente V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual”:

o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade; formação de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana (CONSELHO, 2004, p.8).

10.2.15.1 Objetivos

- Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia.

⁴² Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>.

- Promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola com tal “naturalidade” ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessa instituição.

- Desenvolver a criticidade juvenil com relação a posturas e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

- Divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos.

A seguir, será apresentado o quadro 34 com os conteúdos mais evocados no decorrer do material analisado.

Quadro 34 – Tema e conteúdo

	TEMA	CONTEÚDO
1	Desfazendo a confusão	- Gênero: as desigualdades entre mulheres e homens. - Diversidade sexual. - Homofobia. - A luta pela cidadania LGBT.
2	Retratos da homofobia na escola	- Preconceitos e estereótipos. - A homofobia na escola: o que dizem algumas pesquisas. - A homofobia no currículo escolar. - Práticas e espaços escolares. - Para enfrentar a homofobia: rever práticas, espaços e suas intencionalidades. - O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola.
3	A diversidade sexual na escola	- Caminhos para uma escola sem homofobia. - Projeto político-pedagógico e diversidade sexual na escola. - Plano de ação: uma escola sem homofobia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que o caderno é composto por várias atividades interativas: indicações de dinâmicas, identificações de problemas, planos de ação, atividades, refletindo sobre a atividade, materiais audiovisuais.

Por fim, a partir da análise e descrição deste material, criou-se um quadro com os temas mais abordados:

Quadro 35 – Tema

	TEMA
1	Gênero
2	Preconceito e discriminação
3	Aspectos históricos
4	Direitos
5	Educação sexual
6	Sexualidade
7	Professor e a Educação Sexual
8	Sexualidade e adolescência

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.16 Produção didático-pedagógica unidade didática Gênero e Diversidade Sexual na Escola: limites e possibilidades (Pitanga – Paraná)⁴³

Conforme explicitado no material desta Unidade Didática, ela foi elaborada especialmente para professores e professoras das diversas disciplinas escolares da Educação Básica das Escolas e Colégios da rede pública Estadual da cidade de Pitanga (Paraná).

Tem como proposta um debate sobre questões que envolvem a sexualidade, numa perspectiva pós-crítica, que se fundamenta nos direitos humanos em detrimento da abordagem que trabalha os valores humanos nas escolas. De acordo com o autor (SILVA, 2015), a fundamentação em direitos humanos é respaldada pela Constituição da República Federativa do Brasil que preconiza entre seus objetivos “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV).

A implementação ocorreu no primeiro semestre do ano de 2015, no Colégio D. Pedro I, aos sábados em forma de curso, para aproximadamente 30 professores/as dos 5 colégios/escolas da cidade de Pitanga – PR.

O curso aconteceu em forma de encontros/oficinas com a duração de 8 horas, aos sábados.

10.2.16.1 Primeiro encontro: Objetivo geral

Realizar uma reflexão sobre a Educação Sexual no Brasil contemporâneo.

⁴³ Informações obtidas a partir do material disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_cien_pdp_adilson_francisco_da_silva.pdf

10.2.16.2 Metodologia e resumo do encontro

Este encontro teve o objetivo de realizar uma reflexão sobre os diversos sentidos de Educação Sexual nas escolas. Tomando como espaço/tempo as décadas 20 e 30 do século XX, quando a Educação Sexual se pautava em objetivos higienista e eugenista, deslocando-se para uma postura libertária e de resistência à ditadura militar nos anos 60 e 70, até a edição dos PCNs, quando o tema transforma-se em abordagem oficial de orientação sexual nas escolas brasileiras. O texto base dessa unidade será disponibilizado para leitura aos cursistas, com antecedência à data do encontro. No dia do encontro ele será retomado e apresentado em PowerPoint, a fim de se realizar o aprofundamento das discussões. Vídeos e recortes de filmes também poderão ser utilizados como recursos didáticos e metodologia de enriquecimento das reflexões e debates neste e nos demais encontros.

10.2.16.3 Tema

Educação sexual no Brasil contemporâneo – recortes teóricos/metodológicos

10.2.16.4 Segundo encontro: Objetivo geral

Analisar as práticas curriculares em relação à questão da sexualidade na escola.

10.2.16.5 Metodologia do encontro e resumo

O texto que será trabalhado nesse encontro pretende fornecer aos participantes uma percepção mais consistente acerca das práticas curriculares que ocorrem no contexto escolar de forma explícita e, também aquelas que se desenrolam no chamado currículo oculto, focalizando o olhar na questão da sexualidade, enquanto fator gerador de desigualdade e exclusão social. Este texto será disponibilizado aos cursistas para leitura prévia. No dia do encontro, o texto será retomado para aprofundamento e debate em pequenos grupos. Depois as considerações serão apresentadas em plenário.

10.2.16.6 Tema

Escola, currículo e sexualidade.

10.2.16.7 Terceiro encontro: Objetivo geral

Analisar criticamente a construção da heteronormatividade.

10.2.16.8 Resumo e metodologia do encontro

Este encontro pretende revelar, amparado nas referências Foucaultianas, a intencionalidade presente na explosão dos discursos sobre sexualidade, construídos no período vitoriano, os quais serviram para inventar classificações de sujeitos e de práticas sexuais, determinando o que era ou não normal, adequado, sadio, moral e permitido. O texto será disponibilizado para leitura prévia, e no dia do encontro será retomado, amplamente discutido pelos participantes, sendo solicitado dos mesmos que pesquisem sobre o tema e tragam o material para enriquecer o debate e a discussão. Neste encontro, os 8 princípios da Educação Sexual de Gimena Furlani também serão discutidos em grupos menores, depois apresentados ao grande grupo.

10.2.16.9 Tema

- A construção do discurso acerca da sexualidade humana enquanto dispositivo de poder/saber.
- A Educação Sexual na escola.

10.2.16.10 Quarto encontro: Objetivo geral

Desconstruir discursos naturalizantes sobre a sexualidade humana.

10.2.16.11 Resumo e metodologia do encontro

Neste encontro pretende-se refletir sobre como certos conceitos, quando repetidos exaustivamente, tornam-se “verdades” inquestionáveis. A existência de um binarismo universal incontrolável, que delimita o masculino e o feminino em hierarquia e assimetria é uma dessas “verdades” que se pretende questionar, pois ao criar tradições, a história subtrai o múltiplo das sociedades, determinando os sujeitos a partir do sexo biológico enquanto marcos imutáveis de identidades fixas e delimitadas. Este texto será disponibilizado para leitura prévia dos cursistas,

no dia do encontro será retomado e amplamente discutido, para ampliação e aprofundamento desses conceitos, acessando também o Glossário” que se encontra anexo nessa Unidade Didática.

10.2.16.12 Tema

- Desconstruindo mitos e desnaturalizando preconceitos sobre a sexualidade humana.
- Sexo, gênero e identidade de gênero.

10.2.16.13 Quinto encontro: Objetivo geral

Defender a importância de um encaminhamento pedagógico da Educação Sexual numa perspectiva pós-crítica.

10.2.16.14 Resumo e metodologia do encontro

Neste encontro pretende-se aprofundar o entendimento das teorias críticas (marxista) e pós-críticas ou pós-estruturalistas (Foucault e Derrida) argumentando em favor da última, tendo em vista que esta teoria interpõe-se ao pensamento filosófico ocidental quando demonstra que sua episteme se articula a partir de oposições binárias. Tais oposições são definidas por uma nítida hierarquia de pares tais como homem/mulher, homossexual/heterossexual, ativo/passivo, razão/emoção, etc, ao fazer a desconstrução desses processos é possível desnaturalizar, desestabilizar essas construções tidas como verdades irreversíveis. O texto será disponibilizado aos cursistas para leitura prévia. Neste encontro, o texto será retomado e amplamente discutido. Também será analisado o material pesquisado pelos cursistas como tarefa de casa do encontro anterior para acrescentar no momento da discussão. Depois as considerações dos grupos serão compartilhadas com os demais em plenária.

10.2.16.15 Tema

- A Educação Sexual no contexto escolar: possibilidades didático-metodológicas.
- A perspectiva pós-estruturalista e o currículo da Educação Sexual.

O material é finalizado com a avaliação dos cursistas em que ocorrerá a observação do seu desempenho em atividades coletivas e individuais, analisando os aspectos como a cooperação

nos trabalhos em grupo, a performance na apresentação oral e textual, a capacidade de discutir e defender ideias, a pontualidade e assiduidade aos encontros. Como produção final cada participante deverá elaborar um plano de aula sobre a temática estudada (SILVA, 2015, p.50).

Posteriormente será apresentado o quadro 36, com os temas mais evocados e desenvolvidos no decorrer da leitura, descrição e análise do material.

Quadro 36 – Tema

	TEMA
1	Sexualidade
2	Direitos
3	Perspectiva histórica
4	Preconceito e discriminação
5	Educação Sexual
6	Professor e a Educação Sexual
7	Aspectos biológicos
8	Sexo e sexualidade
9	Gênero
10	Diversidade

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.17 Curso de Pós-Graduação em Educação Sexual – UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)

O curso é oferecido pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), e de acordo com o disponibilizado no site⁴⁴ que contém informações dele, a apresentação descreve:

Atualmente, identificamos a discussão de temas afeitos à sexualidade humana nos diferentes processos sociais, educacionais e empresariais. Esse movimento gera transformações significativas que precisam ser estudadas e compreendidas pelos pesquisadores de modo a subsidiar os processos de tomadas de decisões nas diferentes instituições, referentes a conflitos antes negados ou suprimidos pela falta de formação e parâmetros éticos.

As novas concepções sobre o comportamento sexual e sobre as relações de gênero geram transformações e mudanças na formação do ser humano e na construção das suas relações. A estruturação do curso permite proporcionar formação teórica e prática àqueles que desejam tornar-se especialistas em intervenções familiares, comunitárias e institucionais no âmbito da orientação sexual.

Os estudos propostos no curso perpassam os princípios orgânicos como substrato da sexualidade, os aspectos biológicos, psicológicos, socioculturais e educativos da sexualidade. O objetivo do curso está centrado na compreensão ampla e reflexiva da intercomunicação constante de todos esses aspectos no processo de construção de um “saber sexual” individual.

⁴⁴ <https://unisal.br/cursos/educacaosexual/>

Em 2004, tomaram a decisão de criar um curso de pós-graduação que focasse, sobretudo, na dimensão ético-educativa da sexualidade. Dedicaram-se quase um ano na elaboração do Projeto Político-Pedagógico de um curso de Pós-Graduação em Educação Sexual, cuja primeira turma foi aberta em 2005.

10.2.17.1 Objetivos

- Desenvolver um conhecimento multidisciplinar sobre a sexualidade que articule as disciplinas de Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Medicina, Filosofia, Ética, Antropologia e aborde aspectos orgânicos, psicológicos, psicossociais, ético-morais sobre o tema, associados a técnicas e procedimentos específicos destinados à orientação sexual;
- Discutir e refletir os princípios teóricos que fundamentam as técnicas educativas e terapêuticas;
- Instrumentalizar os profissionais para que utilizem e/ou desenvolvam projetos de intervenção sócio pedagógica voltada para a sexualidade humana;
- Realizar projetos de pesquisa na área da sexualidade.

O curso é estruturado em quatro módulos, com a duração de um semestre cada, e visa proporcionar uma compreensão ampla de todas as dimensões que constituem a sexualidade.

10.2.17.2 Disciplinas por semestre

I Semestre

Dimensão Biológica da Sexualidade Dimensão Psicológica da Sexualidade Seminários Avançados I.

II Semestre

Dimensão Sociocultural da Sexualidade Dimensão Ético-Religiosa da Sexualidade Seminários Avançados II.

III Semestre

Dimensão Educativo-Pedagógica da Sexualidade Seminários Avançados III.

Estágio: Projeto Amores Projeto Integrador.

10.2.17.3 **Público-alvo:** Profissionais graduados comprometidos com o tema.

Durante três semestres, os alunos têm aulas em um fim de semana por mês com profissionais das diversas áreas da sexualidade; o quarto semestre é inteiramente dedicado ao acompanhamento personalizado da monografia que cada aluno deve redigir como trabalho de conclusão de curso.

De acordo com a descrição da Revista da ANEC⁴⁵, o diferencial do curso oferecido pelo UNISAL é sua dimensão educativa e ética da sexualidade. O curso visa formar “educadores” em sexualidade, ou seja, pessoas que deverão lidar com uma das realidades mais misteriosas do humano e, por isso, precisam estar bem preparadas. Nesse sentido, o curso alicerça-se em algumas compreensões da sexualidade que justificam a convicção de que ela pode ser “educada” e, consequentemente, orientam o trabalho de todos os docentes:

- a sexualidade é assumida como componente fundamental da personalidade, um modo de ser, de manifestar-se, de comunicar-se com os outros, de sentir, de expressar e de viver o amor humano, que caracteriza o modo de cada um colocar-se diante do outro;
- a sexualidade é compreendida também como lugar de relação, comunicação e comunhão; lugar de abertura e de diálogo; lugar da mais genuína experiência de reciprocidade e de amor;
- a sexualidade, para que seja de fato uma realidade personalizada e personalizante, deve ser abraçada como dom e integrada num projeto de vida que lhe dê significado, isto é, num projeto que assuma o amor como sentido mais profundo da própria existência;
- a sexualidade, integrada num projeto de vida que tem o amor como seu significado mais profundo, reclama uma perspectiva ética. O amor, como afetiva e/ou efetiva afirmação do bem do outro, implica contínua atenção e sensibilidade para discernir quais são os apelos de uma relação que parte dele, solidifica-se sobre ele e tende a vivê-lo em plenitude; concretiza-se por meio da defesa incondicional da dignidade e dos direitos fundamentais da pessoa humana, do respeito convicto à pluralidade e à diversidade das suas expressões, da promoção respeitosa de tudo o que humaniza a pessoa no esforço que faz para aprender a amar.

⁴⁵ Fonte: Silva, A. W. Educação em Sexualidade: O compromisso da formação de educadores. Revista da ANEC - Informativa Educacional 2017 - Ano X Nº 42, 2017. In: [https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/12/Informativa Educacional Materia Educacao em Sexualidade.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/12/Informativa_Educacional_Materia_Educacao_em_Sexualidade.pdf)

Por fim, vale ressaltar que um passo significativo dado pelo UNISAL em 2017 foi a inserção nas licenciaturas e no curso de Psicologia da disciplina Educação em Sexualidade, respondendo a um apelo da UNESCO para que futuros professores/educadores sejam formados nessa área. O UNISAL acredita que a escola deve ser concebida como um dos lugares privilegiados da educação em sexualidade e, por isso, assume a urgência educativa nesse campo, consciente de que, se não o fizer, resultará comprometida a formação integral dos jovens (SILVA, 2017, p.71).

Analizando tudo o que foi descrito sobre este curso, observa-se que os temas mais trabalhados são:

Quadro 37 – Tema

	TEMA
1	Sexualidade
2	Professor e a Educação Sexual
3	Dimensão biológica
4	Educação Sexual
5	Perspectiva histórica
6	Sexualidade e adolescência
7	Sexo e sexualidade
8	Direitos

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.18 Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: currículo e prática pedagógica⁴⁶ UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

De acordo com o descrito, este livro foi construído

a partir das experiências e aprendizados desenvolvidos nas ações do Projeto Diversidade Sexual na Escola. O Projeto é uma realização da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Como ações principais, o projeto realiza atividades de formação e sensibilização junto a profissionais de educação da rede pública e estudantes da educação básica, além do desenvolvimento de materiais de orientação para educadores (BORTOLINI et al., 2014, p.8).

Ainda a partir de oficinas em escolas públicas, cursos de formação com profissionais de educação e desenvolvimento de pesquisas a partir de falas e registros de educadores/as, foi possível estabelecer uma aproximação cada vez maior do cotidiano escolar. E nesse cotidiano, uma questão que tem mobilizado – e muito – educadores e educadoras é justamente a diversidade sexual (e de gênero) cada vez mais visível. A visibilidade cada vez maior de jovens que não se

⁴⁶ http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/GDE_livro_1.pdf

conformam aos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade – identificados/as (ou não) como lésbicas, gays, travestis e transexuais – seja por situações de violência e discriminação, seja por uma postura afirmativa e, em alguns casos, de enfrentamento mesmo da escola, é algo que faz parte do cotidiano das escolas com as quais trabalhamos. Essa visibilidade, marcada em especial por performances de gênero dissonantes da norma – ou ao menos da expectativa de muitos/as educadores/as – parece ser o motor que produz uma série de desconfortos, incômodos, mal-estares e conflitos na escola (BORTOLINI et al., 2014, p.8).

Este livro é formado por duas partes principais. Na primeira, apresenta uma discussão sobre alguns conceitos básicos, como sexo, gênero e orientação sexual. Pensa também sobre a história da sexualidade, como a ciência vem construindo verdades e incidindo nas relações de poder – e como a escola se encaixa nisso tudo. Segue com discussões sobre violência, pensando a homofobia não só como algo que afeta gays, lésbicas, travestis e transexuais, mas como um dispositivo de controle e de manutenção das relações de gênero e poder entre masculino e feminino que atingem todas as pessoas. Por fim, um debate sobre diversidade, inclusão e como lidamos com a diferença no cotidiano da escola, muito inspirado em autores/as que trabalham com multiculturalismo e interculturalidade.

Na segunda parte, discute-se especificamente como a perspectiva da diversidade sexual e de gênero afetam o currículo e a prática pedagógica, especialmente em quatro grandes áreas curriculares: Educação Infantil, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Linguagem.

A divisão escolhida para trabalhar os temas no material, não significa que eles não podem ser trabalhados de maneira inter ou transdisciplinar. Pelo contrário, é justamente essa a nossa proposta – e por isso a escolha de trabalhar com grandes áreas, e não com disciplinas uma a uma. Em todos os capítulos, podemos encontrar orientações, informações, dicas de trabalho que podem servir para a sua aula e seu dia a dia pedagógico.

A seguir, o quadro 38 contém os temas e os conteúdos de cada um dos capítulos apresentados no material.

Quadro 38 – Tema e conteúdo

	TEMA	CONTEÚDO
1	A história da sexualidade	- E a escola nisso tudo? - Sexo e gênero - Sexo natural e gênero cultural? - Falar de gênero não é sinônimo de falar “de mulher” Orientação sexual e afetiva - A origem (ou a invenção) da homossexualidade. - Enfim: Construções culturais

2	Homofobia: uma violência contra homossexuais?	Dentro e fora da norma Enfrentando a homofobia ATIVIDADE Enxergando a homofobia
3	Diferença e igualdade: pensando as práticas	Negando a diferença: “aluno para mim não tem sexo” Trabalhando sexualidade na heteronormatividade Normatizando os sujeitos: ‘tudo bem, desde que seja assim’ Adicionando conteúdos Quem é o um? Quem é o outro? Como pensar uma prática outra?
4	Gênero e sexualidade na educação infantil: a escola fala sobre isso?	- Corpo e sexualidade na educação infantil ATIVIDADE Conhecendo o corpo ATIVIDADE Revendo atitudes - Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas ATIVIDADE A hora da brincadeira ATIVIDADE Jogando juntos ATIVIDADE Redecorando a sala e a escola
		- Antes que seja tarde ou O medo silencioso da homossexualidade - Alívio: então não preciso me preocupar... - Mas e a família? ATIVIDADE Trabalhando com a família - Literatura infantil: relendo a biblioteca - Histórias de príncipes e princesas ATIVIDADE Releitura crítica ATIVIDADE O príncipe se apaixonou pelo príncipe ou O pingüim tem dois papais - Famílias: no plural ATIVIDADE Muitas famílias ATIVIDADE O dia da família
5	Ciências Biológicas: corpos, saberes e cultura	Scientia sexualis: as ciências produzindo verdades sobre a sexualidade ATIVIDADE Ciência, cultura e poder - Uma abordagem integral do Corpo - Trans e Intersexualidade: desafiando categorias ATIVIDADE Pesquisa sobre transexualidade - Reproduções: no plural - Sexualidade = sexo = reprodução - Reprodução humana: ampliando perspectivas - Reproduções ATIVIDADE O caso Thomas Beatie ATIVIDADE Aborto - Saúde e sexualidade: prazer, crítica e autonomia - Gravidez, AIDS, DST e outros perigos do sexo - Do grupo de risco ao conceito de vulnerabilidade - Sexo de muitos jeitos: trabalhando a saúde na diversidade ATIVIDADE Acesso à saúde ATIVIDADE Explorando a diversidade - Gravidez na adolescência: uma outra perspectiva - Falando de números - Projetos de vida e perspectivas culturais ATIVIDADE Relatos de vida ATIVIDADE Números e estatísticas ATIVIDADE Pais adolescentes
6	Ciências Sociais: desnaturalizam a cultura e desvelando as relações de	- Gênero: categoria de análise histórica e social ATIVIDADE Incorporando a categoria gênero ATIVIDADE História das mulheres e dos homens - Homossexualidade ao longo da história e das culturas ATIVIDADE Passeando pela história da sexualidade - Família e constituição social brasileira

	poder	- Problematizando o patriarcalismo - IBGE: conhecendo a diversidade familiar brasileira ATIVIDADE Recolhendo histórias ATIVIDADE IBGE Teen ATIVIDADE Micro censo na sala de aula Violências de gênero - Homofobia ATIVIDADE Violência de gênero: machismo, sexismo e homofobia ATIVIDADE Debate: criminalização da homofobia
7	Linguagem e fala: significando e construindo mundo	- Língua, história e relações sociais - Língua e sexismo: (des)construindo a dicotomia de gêneros - Gênero: para além das designações ATIVIDADE Invertendo a regra ATIVIDADE Inventando novas regras - A linguagem na sala de aula: vocabulário, morfologia, semântica e diversidade ATIVIDADE Ismos e idades
		ATIVIDADE Diferença e igualdade - Gênero na literatura brasileira ATIVIDADE A mulher na literatura ATIVIDADE Dissecando um poema ATIVIDADE Menino do Engenho ATIVIDADE O Quinze ATIVIDADE Grande Sertão Veredas - Literatura brasileira e sexualidades não hegemônicas ATIVIDADE Aqueles dois ATIVIDADE Música - Produzindo textos sobre diversidade ATIVIDADE Leitura crítica ATIVIDADE Debate na sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bortolini, Mostafa, Colbert, Bicalho, Polato e Pinheiro (2014).

Como se pode observar nas informações apresentadas no quadro acima, o material apresenta em seus capítulos, diversas sugestões de atividades relacionadas aos temas propostos para a discussão naquele momento. Alguns propõem algum trabalho específico, exercícios ou conteúdos para serem incluídos. Outras têm mais a ver com uma mudança na prática pedagógica ou na abordagem de conteúdos com os quais já se trabalhou.

É enfatizado que o tal material não serve de receita de bolo, pois segundo eles:

não existe receita mágica, muito menos uma atividade que possa dar conta de toda a diversidade de escolas, redes, educadores/as e educandos/as brasileiros/as. Nossa preocupação, mais do que marcar o tempo ou dizer quantas folhas e canetas você vai precisar, é justamente pensar sobre que perspectiva vai ser construída e qual a abordagem de cada tema. Essas sugestões de atividade são o que são: sugestões. Mas o seu trabalho como educador/a continua imprescindível: no planejamento da aula, em pensar como cada conteúdo se relaciona com o contexto social e cultural dos/as seus/suas alunos/as, em adaptar cada atividade ao ritmo e ao momento de aprendizado da sua turma (BORTOLINI et al., 2014, p.10).

Por fim, a partir da análise e descrição deste material, criou-se um quadro com os temas mais abordados:

Quadro 39 – Tema

	TEMA
1	Aspectos históricos
2	Gênero
3	Sexo e sexualidade
4	Sexualidade
5	Dimensão Biológica
6	Preconceito e discriminação
7	Sexualidade e infância
8	Sexualidade e adolescência
9	Educação Sexual
10	Professor e a educação sexual
11	Direitos

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.19 Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE/CE - NIPAM⁴⁷ - UFPB (Universidade Federal do Paraíba)

De acordo com as informações disponibilizadas no site⁴⁸,

o compromisso com a formação continuada de profissionais da educação, particularmente professores e professoras, deve ser compreendido como um princípio para promoção de educação de qualidade. A formação continuada permite a atualização e o aprofundamento de conhecimentos, a troca e o compartilhamento de saberes e experiências que potencializam e enriquecem as ações teórico-práticas desenvolvidas por esses(as) profissionais nos seus diferentes espaços de atuação.

As questões de gênero e diversidade têm estado no centro de uma arena tensa de disputas em torno do que se pode ou não ensinar. Desde 2014, com a exclusão desses termos do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 tem-se intensificado um movimento para que esses termos não estejam incluídos nos currículos escolares (DIAS; CHAVES; FELIX, 2015). Nesse tempo, diversos Projetos de Lei vinculados ao grupo neoconservador intitulado Escola Sem Partido foram sendo aprovados em diversos municípios em todo território nacional, apesar de pareceres de inconstitucionalidade terem sido emitidos por instituições como o Supremo Tribunal Federal.

A experiência da UFPB em estudos, pesquisa e extensão na área de gênero e diversidade se encontra consolidada através do NIPAM – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relação de Sexo e Gênero. O NIPAM - criado pela Resolução nº 10 de 2003 do CONSUNI e ligado ao Centro de Educação, acompanhou, nos últimos anos, o desenvolvimento das políticas educacionais com foco em gênero e diversidade ofertadas pelo Ministério da Educação-MEC, por meio da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

⁴⁷ https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=14584114&lc=pt_BR

⁴⁸ https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=14584114&lc=pt_BR

Diversidade e Inclusão (SECADI) e também por meio da antiga Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM).

O NIPAM, que conta com uma equipe interdisciplinar, já desenvolveu diversos outros projetos de pesquisa, de intervenção cultural (em Rádio), produção de material didático (cartilhas, vídeos educativos), promoção de eventos, inclusive científicos e prestação de serviços de assessoria. Já contou com apoio logístico e/ou financeiro do DFID/Conselho Britânico; Rede Mulher e Democracia; Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI; Coordenadoria de Políticas para Mulheres da Prefeitura de João Pessoa; Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba.

As informações encontradas no site⁴⁹ mostram que o curso

foi oferecido através da UFPB Virtual para 310 cursistas de seus municípios do estado da Paraíba: João Pessoa, Cabedelo, Pitimbu, Areia, Alagoa Grande e Araruna. Com este projeto, pretende-se contribuir para a melhoria da Educação Básica das escolas públicas da Paraíba. A atualização de professores/as e revisão de suas práticas e conceitos em gênero, sexualidade e etnia/raça se fazem necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual e é absolutamente urgente, dado o contexto de grande desigualdade e injustiça social ainda presentes na escola, na sociedade. Além disso, a realização deste curso na modalidade a distância é muito significativa, tendo em vista a utilização de recursos das novas tecnologias da informação e comunicação, promovendo a inclusão digital e possibilitando a capacitação de um grande número de professores em todo estado. Some-se a isso a mobilização de professores, técnicos e estudantes de pós-graduação da UFPB para o desafio de realizar um curso a distância.

O Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola - GDE visa contribuir para a formação continuada de professores da rede pública, tanto no âmbito do ensino fundamental quanto do ensino médio, para tratar pedagogicamente dos temas relacionados às questões de gênero, sexualidade e etnia/raça, através de novas metodologias voltadas para o respeito aos direitos de homens e mulheres e à diversidade.

O curso também recebeu outros participantes interessados na temática que atuam com a promoção do respeito às diferenças de gênero e à diversidade, a exemplo de organizações não governamentais, Organizações Governamentais e movimentos sociais.

⁴⁹ https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=14584114&lc=pt_BR

10.2.19.1 Objetivo Geral:

Formar profissionais da educação nos temas de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais via um curso semipresencial.

10.2.19.2 Objetivo Específico(s):

- 1) Proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias para inserção dos temas em questão no cotidiano das práticas educacionais da sala de aula.
- 2) Contribuir para a promoção da inclusão digital através de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, étnico-racial e de orientação sexual no país.
- 3) Desenvolver a capacidade dos/as profissionais da educação, particularmente, professores/as da educação básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável.
- 4) Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores/as da educação básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos e de alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.

Quadro 40 – Tema

	TEMA
1	Gênero
2	Sexualidade
3	Relações étnicas raciais
4	Diversidade
5	Direitos
6	Educação Sexual
7	Professor e a Educação Sexual
8	Preconceito e discriminação
9	Aspectos históricos

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.20 Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – UFC (Universidade Federal do Ceará)

De acordo com o descrito no site da UFC⁵⁰, o aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola visa auxiliar os educadores sobre a diversidade nas práticas pedagógicas no cotidiano das salas de aula. Com um total de mil vagas distribuídas em cinco polos, a formação tem 200 horas de aulas na modalidade semipresencial e 60 horas de atividades presenciais.

No Edital da Universidade Federal do Ceará (UFC)⁵¹ em convênio com a Secretaria da Educação (SEDUC) de Sobral (CE), constam as seguintes informações:

10.2.20.1 Objetivos do curso

10.2.20.1.1 Objetivo Geral:

Desenvolver um Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na modalidade semipresencial para professores da rede pública estadual, formando educadores na área para que sejam capazes de compreender os temas de gênero e diversidade, permitindo desenvolvê-los transversalmente na prática pedagógica da escola.

10.2.20.1.2 Objetivos Específicos:

1.2.1- Estimular as escolas a participar de ações e projetos que promovam a educação integral e a diversidade.

1.2.2- Discutir estratégias para inserção qualificada das questões de Gênero e Diversidade nos currículos, de forma transversal e interdisciplinar.

1.2.3- Contribuir com o enraizamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino.

1.2.4- Propiciar além das questões de Gênero e Diversidade na Escola, no contexto escolar, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas competências visam promover e capacitar educadores a realizarem práticas pedagógicas mais justas e eficazes e promover relações sociais positivas, com empatia, de maneira responsável, com espírito de solidariedade,

⁵⁰ <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2014/4611-curso-de-aperfeicoamento-em-genero-e-diversidade-na-escola-realiza-aula-inaugural-no-dia-15>

⁵¹ <https://prppg.ufc.br/wp-content/uploads/2016/12/edital-especializac%CC%A7a%CC%83o-em-genero-e-diversidade.pdf>

consciência ambiental, além de promover atitudes humanizadas, com afeto, carinho, compreensão, respeito às diferenças e com sensibilidade no contexto da sala de aula.

10.2.20.2 Público-alvo

O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola destina-se aos profissionais efetivos e temporários de educação pública no estado do Ceará (CE), portadores de diploma de graduação em qualquer área do conhecimento, desde que estejam devidamente credenciados pelos Conselhos Nacional e/ou Estadual de Educação.

10.2.20.3 Características do curso

10.2.20.3.1 Metodologia

10.2.21 A proposta de formação destina-se à capacitação de 150 profissionais da educação pública do Ceará.

10.2.22 Será contemplada a integração teoria-prática, visando proporcionar ao cursista uma educação baseada na reflexão crítica e prática, sobretudo porque todas as fundamentações teóricas serão basilares para a compreensão e execução das atividades práticas.

10.2.20.3.2 Certificação e Trabalho Final de Curso

10.2.19 Fará jus ao certificado de especialização, emitido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, o cursista que obtiver frequência e rendimento escolar conforme estabelecido no artigo 19 da Resolução 17/CEPE, de 03 de maio de 2006, além de obter no mínimo média 7,0 em termos de desempenho global e tiver seu trabalho final de curso aprovado.

10.2.20 O Trabalho de conclusão de Curso (TCC) consistirá na produção de um artigo científico, sendo sua apresentação de caráter individual e obrigatória.

10.2.20.3.3 Do Regime e duração do Curso

10.2.19 O curso terá duração de 18 (dezoito) meses, com carga horária de 432 h/a, sendo 160 h/a de atividades práticas e 272 h/a de atividades teóricas, podendo a critério do Colegiado do Curso ser prorrogado por até mais 06 (seis) meses.

3.3.2 O cursista que não concluir o curso no prazo estabelecido terá sua matrícula cancelada do sistema acadêmico e só poderá retornar por meio de um novo processo seletivo.

10.2.20.3.4 Da gratuidade

4.1 O Curso será totalmente gratuito incluindo a inscrição no processo seletivo.

4.2 As referidas aulas serão realizadas nas dependências da Universidade Federal do Ceará Campus Sobral (Mucambinho), podendo ser utilizadas em outros momentos as ferramentas de videoconferências.

10.2.20.3.5 Das vagas

5.1 São oferecidas 150 (cento e cinquenta) vagas sendo que 10% destas vagas destinam-se a servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará que preencham os requisitos para a inscrição.

Após a leitura, descrição e análise dos dados encontrados sobre este curso, chegou-se a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos no decorrer do material. No quadro 41, serão apresentados tais temas:

Quadro 41 – Tema

	TEMA
1	Gênero
2	Diversidade
3	Educação Sexual
4	Direitos
5	Professor e a Educação Sexual
6	Aspectos históricos

Fonte: Elaborado pela autora.

10.2.21 Curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola – UNIFAP (Universidade Federal do Amapá)

O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi oferecido pela Universidade Federal do Amapá com financiamento do Ministério da Educação (SECADI/MEC) entre os anos de 2015 e 2016.

De acordo com o descrito na página do próprio curso na internet⁵²⁴⁷, sua proposta é a

⁵² <https://www2.unifap.br/gde/matriz-curricular/>

formação crítica-reflexiva capaz de subsidiar a atividade pedagógica docente para a diversidade sexual e gênero na escola. Espera-se que o curso contribua para a formação acadêmica de profissionais da educação na perspectiva da abordagem da orientação sexual e gênero sob a ótica dos direitos humanos e do direito à educação.

A modalidade do curso de pós-graduação em Educação a Distância (EaD) foi semipresencial, com duração de 18 meses e carga-horária de 360 horas.

Sua Matriz Curricular foi composta por nove disciplinas, compostas por 20 horas presenciais, 25 horas a distância, totalizando 45 horas cada uma. As disciplinas abrangeram os principais eixos temáticos da política pública docente nacional em Gênero e Diversidade na Escola:

Quadro 42 – Tema

	TEMA
1	Sociedade, Cultura e Identidade
2	Relações de Gênero, Poder e Políticas Públicas
3	Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas
4	Sexualidade, Orientação Sexual e Políticas Públicas
5	Educação, Políticas Públicas e Direitos Humanos
6	Práticas Pedagógicas e Diversidade na Escola
7	Elaboração de Projeto de Conclusão de Curso
8	Seminários temáticos de Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas no site: <https://www2.unifap.br/gde/matriz-curricular/>

Na pesquisa desenvolvida sobre o curso GDE na UNIFAP, os autores Oliveira, Soares e Kamensky (2016, p.91) salientam:

Todavia, a despeito da fragmentação, o cotidiano de desigualdades, violências e injustiças, impõe a todo mundo reconhecer que as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade estão interligadas na história das sociedades ocidentais, sobretudo nos países que emergiram de processos violentos de colonização eurocêntrica, demarcando historicamente e até os dias atuais, negação do acesso à cidadania às pessoas negras, indígenas, mulheres e LGBTs.

Foi nesse sentido que a realização do curso GDE no âmbito da pós-graduação trouxe a contribuição da UNIFAP para esse importante debate e construção dos novos referenciais postos na ordem do dia. Tal iniciativa reflete também o fato de que, apesar das diferenças regionais e das distâncias geográficas num país continental como o nosso, a implementação de um Curso de Especialização GDE UNIFAP foi parte importante da grande territorialização dessa política pública nacional, pois articulou questões relevantes para a produção do conhecimento no Brasil e no mundo com as especificidades da realidade local. O empoderamento de profissionais por meio da Especialização GDE UNIFAP representa também o reconhecimento de que ações educacionais no campo da formação de profissionais no Amapá também são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito no Estado, responsável por índices alarmantes de violência contra mulheres,

transversalizadas por marcadores étnico-raciais que envolvem a população indígena, negra e mestiça da região amazônica, historicamente marginalizadas em suas lutas por direitos e cidadania na região e no país.

Nessa direção, o curso atendeu a professores da rede pública do Estado do Amapá, integrantes de órgãos públicos com atuação na área de Direitos Humanos e ativistas de movimentos sociais, visando à formação acadêmica na pós-graduação, para produção de conhecimentos sobre as temáticas em diálogo e estudo da realidade local e regional amapaense.

A realização do GDE UNIFAP, assim como a de outros GDE espalhados pelo Brasil afora nos últimos anos, cumpriu com o objetivo de fomentar a produção e a disseminação de conhecimentos interdisciplinares acerca de direitos humanos e políticas públicas educacionais nos Eixos Temáticos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais, unindo preocupações e práticas de pesquisa desenvolvidas nesta década passada em todo o território nacional, sem abrir mão de dialogar com as especificidades locais.

É importante salientar como o GDE do Amapá contribui para dar visibilidade às demandas regionais do Norte brasileiro, destacando o protagonismo das demandas por educação indígena e quilombola para o necessário reconhecimento das diversidades étnico-raciais, sem perder de vista, as lutas das mulheres e da população LGBT à frente das conquistas por direitos humanos básicos na região amazônica, em sintonia com a renovação da agenda dos movimentos sociais e das políticas públicas em todo o Brasil. Todos esses estudos e pesquisas, apresentados na publicação financiada pelo MEC para cursistas do GDE UNIFAP, podem ser acessados livremente na internet na página do curso⁵³.

O GDE UNIFAP construiu e disponibilizou publicamente em diversas linguagens, seja por meio de artigos em livro com acesso digital ou pelo programa de rádio Estação das Cores, uma amplitude de conhecimentos de diversas áreas do saber e de aspectos da realidade histórica contemporânea sobre direitos humanos, gênero e diversidades. Trouxe, além da formação de especialistas, a qualificação do debate público no Amapá acerca de temas delicados e urgentes, em torno das diversidades étnico-raciais, das diversidades sexuais, das relações de gênero com destaque para a análise, a denúncia e o combate à violência contra mulheres, populações negras, indígenas e LGBTTs. Pautou a crítica da cultura do estupro, do machismo, da homofobia, do racismo, propondo e mostrando, com suas práticas, a relevância e a viabilidade de políticas públicas educacionais e de comunicação, complexas e abrangentes, apesar das adversidades e dificuldades impostas pela existência e permanência de uma cultura política e educacional conservadora e preconceituosa.

⁵³ Disponível em: <http://www2.unifap.br/gde/publicacoes-2/> Acesso em: 15 fev. 2020.

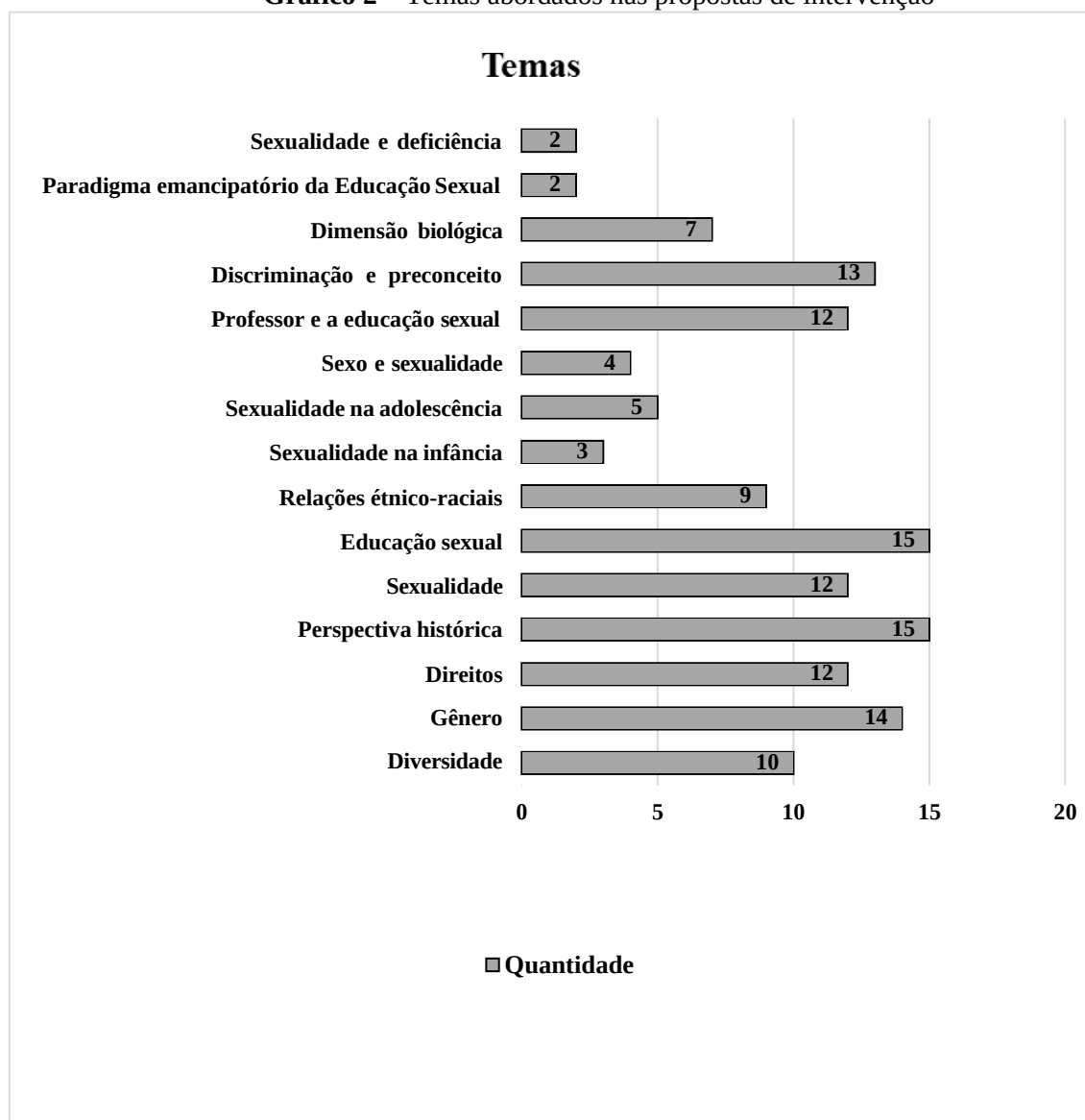
Por fim, após descrição e análise deste curso, chegamos a um quadro final com os temas mais evocados e desenvolvidos no decorrer do material. No quadro 43, serão exibidos tais temas:

Quadro 43 – Tema

	TEMA
1	Diversidade
2	Direitos
3	Educação sexual formal e informal
4	Relações de gênero
5	Relações étnicos raciais
6	Sexualidade
7	Professor e Educação Sexual
8	Perspectiva histórica
9	Preconceito e discriminação

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, no gráfico 2, serão expostos os temas que mais apareceram nas propostas de intervenção analisadas nesta pesquisa, em ordem aleatória. Todos correspondem às informações contidas (disponibilizadas) em tais propostas.

Gráfico 2 – Temas abordados nas propostas de intervenção

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos federais verificados nos últimos 20 anos estão vinculados ou são decorrentes de diferentes movimentos sociais e políticos que desencadearam mudanças de pensamentos e valores envolvendo atitudes e comportamento sexuais, que por sua vez, influenciam no modo como se configura o quadro de temas para o trabalho com a Educação Sexual.

Em geral, a maioria dos documentos incluem temas como cidadania e democracia nos currículos escolares, porém há muitos desafios a serem transpostos e não se pode abstrair de reescrever a história educacional brasileira baseada nos princípios dos direitos humanos, despertando a consciência da cidadania plena e da transformação social.

De todo o exposto, pode-se apontar que os dados obtidos a partir das análises das propostas de intervenção mostram que, em todos os documentos, há menções aos temas relativos à

Educação Sexual, gênero, sexualidade, diversidade. Nota-se que cada proposta proporciona uma ênfase diferenciada no que diz respeito aos temas trabalhados.

Foi possível compreender que o trabalho com a ideia de que os temas abordados em uma discussão que trate de Educação Sexual, gênero, sexualidade e diversidade podem dar abertura para o estudo de outros assuntos, pois ao observar e narrar como essas questões incidem na mente e nos corpos humanos, explicita-se aquilo que algumas pessoas já sabiam e outras passaram a saber.

Pensando dessa forma, o trabalho com essas temáticas, podem abrir portas para outras discussões necessárias, dentre elas: respeito ao próximo, relações familiares, relação com os pares, discriminação e preconceito, paradigmas emancipatórios da Educação Sexual, conhecimentos sobre a história da humanidade e outros.

Mesmo que a História Antiga tenha ficado de fora de um dos documentos mais importantes e atuais da educação, A BNCC, ela ainda se faz presente nas propostas de intervenção em Educação Sexual estudadas nesta pesquisa.

No projeto inicial da BNCC houve um rompimento com o compromisso do ensino da história antiga, medieval, moderna e contemporânea, justificando que o propósito era provocar o distanciamento em relação aos centros hegemônicos de poder, favorecendo assim conteúdos que tratassem de temas como diversidade, pluralidade e diferenças culturais. Apesar de essa ideia ser válida para a desconstrução de estereótipos, ocorreu uma ênfase exacerbada nos estudos focados na História do Brasil, das Américas e da África, deixando de lado referências importantes como a História Antiga e Medieval (ANPUH, 2016).

Fica nítida a importância do aprendizado da História para a compreensão do nosso mundo e do nosso presente, pois somos resultado do passado e dos antepassados, somos contemporâneos de todos os seres humanos. Como expõe Kandinsky (1991, p.130), a matéria morta é, e carece ser vista como, espírito vivo. O que nos leva a concordar com Burlamaqui (1935, p.194), quando garante que a abstração do tempo é necessária pelo fato de a vida ser dinâmica, isto é, existir a partir do movimento e da evolução.

Colocados em perspectiva, os valores do mundo clássico poderão ser motivo de discussão dos valores do nosso mundo, cujo conhecimento é franqueado também quando nos colocamos diante de nossas origens: indígenas, africanas, europeias, asiáticas, clássicas, múltiplas. O mundo antigo romano é apenas um entre os universos que entram na composição multicultural brasileira. De resto, a análise de textos e imagens da Antiguidade, em diferentes gêneros e datados de diferentes épocas, pode mobilizar saberes de áreas diversas (saberes históricos, literários, linguísticos, artísticos, entre outros), na formulação de um projeto transversal que contribua para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos da escola (FORTES; MIOTTI, 2014, p.161).

De fato, o presente só pode ser compreendido a partir do estudo do passado, mas este deve ser visto no seu todo, pois levar em consideração apenas uma parcela dele, é arriscar-se a facilmente atingir conclusões frágeis (FRANCO JÚNIOR, 1987, p.169).

No que diz respeito aos temas que envolvem a Educação Sexual, Leão (2012, p.24) assinala “discorrer acerca da sexualidade na contemporaneidade implica em retomar a sua história, sua evolução social, porquanto a partir disso é possível compreendê-la”.

A História do Sexo é tão longa quanto a História da Humanidade, e não há como desconectar uma da outra. Afinal, sem sexo não teríamos história, aliás nem existiríamos. Além do que, a relação sexo e humanidade é extremamente complexa porque envolve questões sociais, culturais, religiosas e psicológicas construídas historicamente e determinadas diferentemente de povo para povo, de época para época (RIBEIRO, 1990).

Entre as civilizações da Antiguidade, as relações afetivas, em várias situações, se confundem com as relações estabelecidas a partir de regras sociais: a posição do escravo em relação ao seu senhor, da mulher em relação ao marido, dos sacerdotes e sacerdotisas em relação aos seus deveres nos templos. Atitudes e comportamentos sexuais são, portanto, derivados das relações sociais pré-existentes em determinada sociedade.

Quando os educadores estão familiarizados com esses assuntos e os entendem enquanto construções sociais, eles também podem usá-los como estratégias para uma mudança social (FOUCAULT, 1979). Conforme discorre Figueiró, “os temas relacionados à Educação Sexual são ricos, no sentido de ‘abrir caminhos’ para o desenvolvimento da criticidade nos educandos [e educandas] e para a conquista da democracia”.

Ribeiro (1999), Figueiró (2010), Maio (2011), Xavier Filha (2012), discutem sobre a implantação de projetos e programas que abordem e discutam de forma emancipatória assuntos como gênero, diversidade sexual e sexualidade, uma vez que são temas imprescindíveis para o currículo escolar. Embora tais assuntos encontrem-se presentes no cenário social, eles ainda são tratados (quando tratados), nas instituições formais, de forma equivocada.

Ao longo das análises das propostas de intervenção, observamos a presença de apenas duas propostas que abordaram o tema paradigma emancipatório da Educação Sexual. Maio (2011) refere-se à importância que uma proposta de Educação Sexual “adequada, consciente e emancipadora poderia contribuir para o objetivo de tornar toda a comunidade educativa apta a discutir assuntos importantes para o discernimento, na área da sexualidade”. É preciso fazer da Educação sexual um fenômeno emancipador, que liberte na pessoa a sensação de ser livre e ser dono de seu corpo, que apenas ela pode tocar ou permitir que toquem, o que traduz a capacidade de se posicionar diante de situações de abuso sexual, por exemplo

(VASCONCELOS, 1971).

Consequentemente, o trabalho de Educação Sexual deve fazer parte da escola não como mais uma incumbência pedagógica, e, sim, como algo imprescindível para a formação dos estudantes e parte de seus direitos (LEÃO, 2012). Acrescenta-se que é na escola que se espera que os estudantes aprendam a questionar, refletir e se posicionar acerca de questões relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, entre outros, e é nela que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas, o que inclui uma Educação Sexual emancipatória (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Vasconcelos (1971) assegura ainda que a Educação Sexual emancipatória tem várias funções e todas são extremamente importantes, dentre elas destacam-se as novas concepções sobre os aspectos fisiológicos com ênfase nas interpretações culturais, o que contribui para uma nova consciência e desenvolvimento de sua sensibilidade consigo mesmo.

No que se refere ao tema Educação Sexual, observa-se que ele faz parte de quase todas as propostas analisadas, pois é imprescindível de ser trabalhado de forma detalhada, demonstrando, dentre outras coisas, a diferença que existe entre a realização da Educação Sexual formal e a Educação Sexual informal. No que diz respeito à Educação Sexual informal, ela está presente desde a tenra idade dos indivíduos e, segundo Maia e Ribeiro (2011) é transmitida por meio das atitudes, comportamento, valores e manifestações ligados à sexualidade e que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento e, constituem os elementos básicos do processo que denominamos Educação Sexual. Esta educação tem um caráter não intencional, ocorre inicialmente na família e, posteriormente nos outros grupos sociais, sendo o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais.

Já quando a Educação Sexual é transformada em objeto de ensino e orientação, tem como características fundamentais: planejamento, organização, temporalidade, metodologia e didática. Afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em Educação Sexual Escolar (formal), tendo o intuito de orientar, informar, discutir, refletir e questionar valores e concepções (MAIA; RIBEIRO, 2011), também visa contribuir para a formação de indivíduos saudáveis, éticos, respeitosos e cientes de seus deveres e direitos. Como nos lembra Teixeira (2010), a Educação Sexual no contexto escolar, numa perspectiva de direitos humanos é uma urgência educativa, haja vista que é direito do aluno ter acesso a este saber. Maia (2004) declara que o acesso à Educação Sexual deveria ser um direito assegurado a todas as pessoas e incluído nas propostas educativas em diferentes instituições educacionais. Nas propostas analisadas nessa pesquisa, este tema - direitos humanos - se faz presente em 12 das 16 propostas.

A Declaração dos Direitos Sexuais, configurada durante o XV Congresso Mundial de

Sexologia, ocorrido em Hong Kong, no mês de agosto de 1999, pela assembleia geral da World Association for Sexology (WAS)⁵⁴, é relevante no que se refere aos direitos sexuais, pois esclarece que:

- a sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano;
- o desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas tais quais: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor;
- sexualidade é construída por uma interação entre o indivíduo e as estruturas sociais;
- o total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social;
- os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na liberdade inerente, dignidade e igualdade para todos os seres humanos;
- saúde sexual é um direito fundamental, então esta deve ser um direito humano básico.

As representações citadas acima referem-se às seguintes ementas:

1. O DIREITO À LIBERDADE SEXUAL - A liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual. No entanto, aqui se excluem todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida.
2. O DIREITO À AUTONOMIA SEXUAL - INTEGRIDADE SEXUAL E À SEGURANÇA DO CORPO SEXUAL - Este direito envolve habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilações e violência de qualquer tipo.
3. O DIREITO À PRIVACIDADE SEXUAL - O direito de decisão individual e aos comportamentos sobre intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
4. O DIREITO À IGUALDADE SEXUAL - Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.
5. O DIREITO AO PRAZER SEXUAL - prazer sexual, incluindo autoerotismo, é uma fonte de bem estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
6. O DIREITO À EXPRESSÃO SEXUAL - A expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através da comunicação, toques, expressão emocional e amor.
7. O DIREITO À LIVRE ASSOCIAÇÃO SEXUAL - Significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
8. O DIREITO ÀS ESCOLHAS REPRODUTIVAS LIVRES E RESPONSÁVEIS - É o direito em decidir ter ou não filhos, o número e o tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade.
9. O DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - A informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético e disseminado em formas apropriadas e a todos os níveis sociais.
10. O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL COMPREENSIVA - Este é um processo que dura a vida toda, desde

⁵⁴ World Association for Sexology. Declaração dos direitos sexuais. Rev Terapia Sexual. 1999; 2(2):121-2.

o nascimento, e deveria envolver todas as instituições sociais. 11. O DIREITO À SAÚDE SEXUAL - O cuidado com a saúde sexual deveria estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Como Maia e Ribeiro (2011) explicam, a Educação Sexual pode ocorrer em diferentes locais, porém é mais coerente ocorrer na escola porque é composta majoritariamente por crianças e adolescentes, público este, repleto de dúvidas relacionadas à sexualidade, e também porque é sua função transmitir o saber historicamente acumulado pela humanidade tendo a responsabilidade de tratar deste assunto visando à formação dos futuros cidadãos. Portanto, o trabalho de Educação Sexual no contexto escolar representa um expressivo passo para a efetivação de ações concretas no combate da discriminação, desinformação e da disparidade de gênero (LEÃO, 2012).

Através do documento oficial PCN nota-se uma maior legalidade e abertura de espaço para o trabalho formal de Educação Sexual no entorno escolar. De acordo com Leão (2009, 2012), a escola é uma importante instância educacional, tendo a incumbência da educação integral dos alunos, a qual a sexualidade faz parte. Deste modo, os alunos devem ter acesso a discussões acerca deste tema, como forma de possibilitar que sejam devidamente informados.

Conforme preconizado pelos PCN, a Educação Sexual faz parte das temáticas a serem abordadas de forma transversal e interdisciplinar, de forma que seja possível a superação do modelo curricular e disciplinador predominante nas escolas.

Observou-se nas propostas analisadas nesta pesquisa, que elas demonstram concepções mais amplas da sexualidade e Educação Sexual, ou seja, que não a restringem apenas ao sentido biológico, mas levam em consideração as questões sociais e subjetivas, no que concerne à concepção de sexualidade e conteúdos abordados, de forma que questões sociais, culturais e subjetivas sejam incluídas nas propostas de intervenção. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como fenômeno inerente a todo ser humano e pode ser expressa de múltiplas formas, nas diferentes etapas da vida, nos diferentes contextos e realidades subjetivas, sociais e culturais (BOZON, 2004; MEIRA et al., 2006).

Mais um aspecto importante presente nas propostas, foi a desnaturalização, ou desbiologização, da discussão sobre as diferenças. São explicadas de diferentes maneiras nas propostas, que a abordagem eurocêntrica e positivista das diferenças biológicas entre as “raças” e os “sexos” serviu e serve apenas como ideologia, como justificativa para violências e dominações absolutamente injustificáveis do ponto de vista dos direitos humanos e de uma perspectiva plural e inclusiva de sociedade.

No que se refere ainda às concepções sobre sexualidade, fica evidente a necessidade de

avanços no que diz respeito ao tema sexualidade na adolescência (como mostra o gráfico 2), sendo necessárias abordagens referentes tanto à autonomia dos adolescentes, bem como ao respeito ao exercício da sua sexualidade. Este tema é abordado em apenas 5 das 16 propostas analisadas.

Geralmente é na adolescência que as práticas sexuais se tornam o polo mais visível do ser sexual que caracteriza o ser humano (BRACONNIER; MARCELLI, 1998). Segundo Brêtas et al. (2011) a adolescência é caracterizada por intenso crescimento e desenvolvimento que se manifesta por marcantes transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais, é também um período de descoberta, de dúvidas e conflitos internos, inclusive no campo sexual, deste modo, trabalhar com eles a Educação Sexual contribui para evitar que os indivíduos testem suas curiosidades sem saber dos riscos que decorrem tais práticas. A sexualidade é algo que se constrói e aprende, sendo parte integrante do desenvolvimento da personalidade, capaz de interferir no processo de aprendizagem, na saúde mental e física do indivíduo.

Em um contexto mais psicológico, é na adolescência que o indivíduo busca a identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações afetivas, já interiorizadas, que teve com seus familiares e verificando a realidade que a sua sociedade lhe oferece.

A criança e o adolescente, apesar de não terem a capacidade plena que lhes confere deveres sociais, gozam de todos os direitos fundamentais da pessoa humana e têm outros privilégios estabelecidos pela legislação especial que os protegem: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Mattos et al (2008) mostram que a Educação Sexual no espaço escolar carece de focar não só no intuito de informar, uma vez que proporcionar uma transformação que mude a visão dos alunos também é válida. Se alunos visualizarem a sexualidade de forma positiva haverá bem menos incidência de fatos discriminatórios e prevalência de tabus.

Vale ressaltar que a concepção a favor da autonomia dos adolescentes, assim como a abordagem ampliada da sexualidade nas práticas, está em conformidade com o que se é preconizado pelas políticas que reconhecem os direitos sexuais e reprodutivos na adolescência (BRASIL, 2007c, 2013).

No que diz respeito ao tema sexualidade na infância, podemos observar (a partir dos dados apresentados no gráfico 2), que é outro assunto pouco abordado nas propostas de intervenção, mas que não deve ser negado durante a formação do indivíduo, uma vez que a criança e a sexualidade são instituições sociais ligadas a práticas relacionais e modos de educação, que caminham e convivem sob as influências do meio cultural; é uma dimensão humana a serviço da vida porque traz ganhos vinculados às bases fundamentais da felicidade como o exercício do prazer e do amor.

De acordo com os estudos Freudianos, a sexualidade infantil é a originária e a sexualidade adulta é resultado de sua transformação. Igualmente, Freud foi contrário às concepções sobre a assexualidade da criança, assegurando que era peculiar do desenvolvimento da sexualidade infantil o autoerotismo, a descoberta do corpo, entre outras manifestações (MAIA, 2005).

Nunes e Silva (2006, p.118) contribuem para a explicação da temática quando elucidam que

não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que “quando chegar o tempo” serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. [...]. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade, amor, gratuidade e prazer, aos adolescentes, se não forem construídas as pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso ao adolescente será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos da criança o pai ou educador manteve-se ausente, reticente, relutante ou indiferente.

O corpo da criança é a matriz da sua sexualidade, na medida em que, por seu intermédio, sente o mundo desde o seu nascimento. O corpo do bebê possui inúmeros pontos anatômicos, geradores e produtores de sensações e de excitação sexual, e na inter-relação de laços estreitos e afetuosos de intimidades, passa a ser um palco de manifestações de sexual intimidade advindas de abraços, carinhos e afagos trocados entre a criança e seus pares, familiares, como também, com os educadores. As crianças sentem prazeres e desprazeres corporais e os expressam por emoções oriundas dos afetos e das carícias provocadas pelo outro, evidenciando uma sexualidade infante sentida, vivida e simbolizada de maneira singular.

Os bebês desenvolvem-se interagindo com suas culturas num processo de construir e viver seus corpos segundo rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções, transformando o corpo biológico num corpo histórico e com sentido social (LOURO, 2001).

De acordo com Louro (2001, p.17), o processo de escolarização dos corpos educa a sexualidade das crianças por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso, menos eficientes e duradouras. Os educadores, na interação com as crianças, aparecem como coadjuvantes responsáveis não só pelo processo de ensinar como os saberes são representados, mas também pela construção individual e social da identidade dos alunos.

Logo, faz-se necessária a realização de um trabalho acerca do tema sexualidade infantil, entendendo a criança e seu corpo em desenvolvimento, num programa pedagógico, onde a temática da sexualidade não seja prescrita, mas se faça presente no cotidiano pelas experiências que os pequenos vivem e manifestam na escola. Considerando que há manifestações da

sexualidade no desenvolvimento infantil e que elas são determinantes para a vida sexual na fase adulta, é importante que as crianças recebam uma Educação Sexual (MAIA, 2005).

Nunes e Silva (2006) reforçam a importância dos pais e educadores estarem unidos pela mesma responsabilidade social de gerar, preparar e habilitar as novas gerações no que diz respeito aos saberes sexuais transmitidos pela família e pela escola. A escola não substitui, tampouco compete com a família, mas pode contribuir para um olhar diferenciado sobre a sexualidade, sem impor, por exemplo, valores morais (LEÃO, 2012).

Os PNC declaram que é necessário,

promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar ações pedagógicas no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos (BRASIL, 1997, p.73).

No tocante aos temas mais trabalhados nas propostas de intervenção em Educação Sexual, analisadas nesta pesquisa, aparece com frequência o tema professor e a Educação sexual (12 das 16 propostas). E como aponta Ferreira (2015), estudos e pesquisas na área de Educação Sexual têm demonstrado o quanto a inclusão nas escolas, de trabalhos nesta área, continuam sendo uma tarefa difícil e complicada para muitos professores, porque a maioria das universidades do Brasil ainda resistem à inclusão nos currículos oficiais, das temáticas referentes às questões da sexualidade, Educação Sexual e relações de gênero.

Para que esse tema seja devidamente incluído é imprescindível, dentre outras coisas, que os educadores recebam formações específicas em Educação Sexual, para promover debates e reflexões no espaço escolar (LEÃO, 2012), sem fazer um desserviço, demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual e outras.

Figueiró (2009) explica que é indispensável que os professores estejam seguros da importância e necessidade do seu papel na Educação Sexual e na formação moral de seus alunos. O educador, quando alcança esse estágio, está razoavelmente fortalecido para enfrentar dificuldades, barreiras impostas ao seu trabalho, que coloquem em xeque, a sua autonomia e, principalmente, a responsabilidade da escola na Educação Sexual com as questões que envolvem a saúde sexual, a formação moral e sexual dos educandos.

Outro assunto presente e muito abordado nas propostas analisadas é referente ao tema gênero (presente em 14 as 16 propostas analisadas). A autora Louro (1997) explica que o conceito de gênero surge da necessidade de deixar clara a incoerência de se ancorar no sexo, no sentido

das características físicas do corpo, tais diferenças. Relações de gênero vão além de sexo, constituindo-se em um conjunto de valores, atitudes, papéis e práticas culturais. Portanto, como aponta Leão (2012), enquanto o sexo se atém ao aspecto anatômico para distinguir homens e mulheres, gênero busca no aspecto cultural romper com estas distinções e disparidades entre tais seres.

Entende-se que o trabalho de Educação Sexual representa um expressivo passo para a efetivação de ações concretas no combate da discriminação, desinformação e da disparidade de gênero (LEÃO, 2012).

Nós somos todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988) porém, ainda existem situações e marcadores que nos fazem diferentes, deste modo, é preciso construir políticas públicas, principalmente políticas de educação que promovam a igualdade, a redução do estigma e da discriminação.

A compreensão e a inclusão de temas como a diversidade sexual (tema abordado por 14 das 16 propostas analisadas nesta pesquisa), por exemplo, mostram-se em conformidade com o que está indicado pelas políticas públicas vindas dos ministérios da Educação e da Saúde, vinculadas à Educação Sexual (BRASIL, 1997, 2007a, 2007c), sendo parte da responsabilidade tanto da escola, como do educador.

Um professor de qualquer região do Brasil que queira trabalhar com seus alunos o tema sobre a diversidade, conta com proteção jurídica para exercer sua função acadêmica: Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 7º “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação”.

Outro exemplo é a resolução número quatro do CNE, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Nacionais Curriculares Para Educação Básica, no parágrafo 3º, artigo 43, capítulo 1:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes Integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

No que diz respeito à homofobia, se faz premente a apreensão de que ela é muito comum no ambiente escolar, porém muitos professores não sabem tratar dessas situações, o que demonstra uma falta de formação para atuar, causando omissão ou permissividade diante da homofobia. Pensar e discorrer sobre a homofobia no campo escolar é importante principalmente se fomentar formas de mitigar a violência e agressão que há contra os homossexuais (LEÃO; DOESCHER;

RIBEIRO, 2009). Deste modo, é importante o professor ter preparo para lidar com a homofobia, o que confirma a necessidade deste assunto ser cada vez mais trabalhado nas propostas de formação.

Borrilo (2010, p.106) sugere que “a luta contra a homofobia exige, portanto, uma ação pedagógica destinada a modificar a dupla imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como uma disfunção afetiva e moral”. Recomendar um olhar pedagógico para o combate à homofobia é reconhecer que esta é uma demanda do campo da educação.

Observamos então, que a Educação Sexual comporta em seus assuntos, temas como a prevenção da violência sexual e questões relacionadas à discriminação e ao preconceito, temas notoriamente presentes em várias das propostas de intervenção analisadas aqui (13 das 16 propostas).

Outro tema presente em tais propostas são as questões étnico-raciais (9 de um total de 16 propostas analisadas). O conceito de raça é algo socialmente construído, um meio importante no processo de reconhecimento ou distanciamento entre grupos sociais, sendo frequentemente associados a uma relação entre estereótipos físicos e características culturais, historicamente produzidas. É justamente o que causa as relações de distanciamento, sendo gerada também pelo racismo, que se caracteriza pelo “tratamento desigual e injusto ou violência contra pessoas que pertencem a um grupo, etnia ou cultura diferente [...]”, o que se manifesta pela “postura de desprezo e/ou discriminação em relação a um desses grupos” (GEIGER, 2011, p.1148).

Segato (2006) explana que existem três tipos distintos de preconceitos e discriminações raciais:

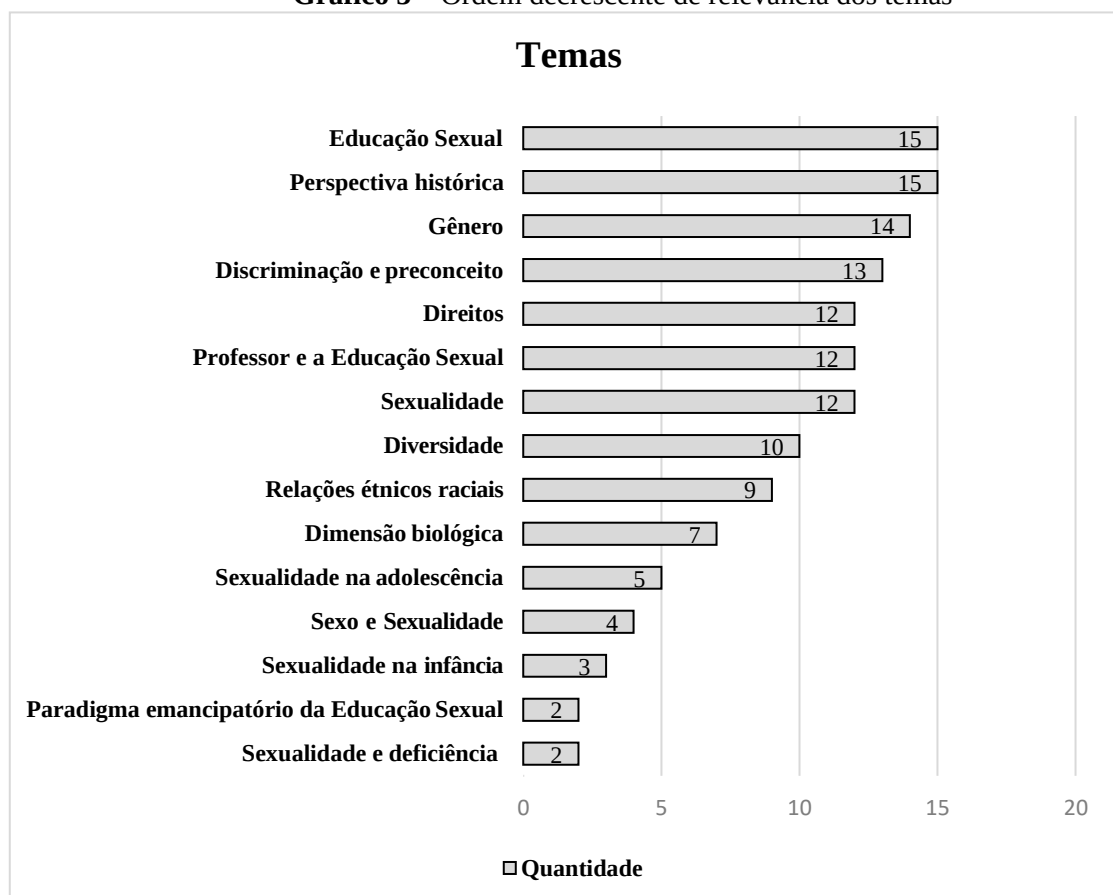
1. O racismo que articula raça com etnia que seria aquele que discrimina um grupo étnico-racial por sua diferença fenotípica (as características físicas do sujeito) com um patrimônio cultural particular;
2. O racismo de raça sem etnia se caracteriza pela discriminação contra pessoas com fenótipos raciais específicos como cor da pele, tipo de cabelo e formato do rosto, lábios e nariz, sem que façam parte de um grupo que tenha um patrimônio cultural diferenciado;
3. Por último, o racismo que se funda na etnia sem raça, e se manifesta contra pessoas que pertencem a povos marcados pelo cultivo e transmissão de um patrimônio cultural particular e devido aos processos de mestiçagem ao longo da história colonial, não exibem traços raciais (fenotípicos) que as/os distinguem da população de sua região ou nação (MAGGIE, 2015, p.13).

Ultimamente, os temas de raça e etnia, e também culturas afro-brasileira e indígena, devem ser obrigatoriamente abordadas no ambiente escolar com base na lei 11.645/2008, que altera o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), abrangendo a

obrigatoriedade da abordagem das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Com a intenção de deixar claros os temas mais abordados nas propostas de intervenção será apresentado novamente o gráfico, só que agora com ordem dos temas mais abordados, para os menos abordados.

Gráfico 3 – Ordem decrescente de relevância dos temas



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, é importante lembrar que, conforme afirmam Arruda e Cavasin (1999, p. 193), “um bom material sobre sexualidade não é aquele que dá respostas prontas, mas aquele que incentiva a discussão e a possibilidade do uso de uma metodologia participativa”. Deste modo, é possível concluir que propostas de intervenção que trabalham a Educação Sexual devem ser as mais participativas e interativas possível, deixando os alunos seguros e à vontade para levantar novos questionamentos e abrir a discussão, o que funciona muito bem para os diversos assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do que vem sendo equivocadamente disseminado por todo o Brasil, os professores possuem um vasto arcabouço jurídico que os resguardam na sua função acadêmica para trabalhar com os temas referentes à Educação Sexual, gênero e sexualidade em sala de aula, que salvaguarda o direito de crianças, adolescentes e jovens ao acesso a esses conhecimentos. E além da legislação nacional, o país também faz parte de vários acordos internacionais sobre direitos humanos, direitos das mulheres, direitos das crianças, adolescentes e jovens, nas escolas, com relação a direitos sexuais e reprodutivos adequados a cada faixa etária.

Contudo, diante das garantias legais, é preciso que esse arcabouço jurídico esteja acessível e seja de conhecimento dos profissionais de educação e das escolas de todo o país, pois somente a partir do acesso à informação qualificada, comprovada por estudos científicos, será possível modificar o atual contexto de dificuldades relacionadas à Educação Sexual, e os temas que derivam deste assunto.

Logo, quanto maior a aproximação e entendimento das políticas nacionais e internacionais que se referem aos temas de Educação Sexual, de abordagens éticas e científicas por parte dos professores, e também de familiares, maior será o favorecimento e a apropriação de conhecimentos e conceitos que corroborem para se provocar questionamentos sobre padrões culturais predominantes, no intuito de superar os preconceitos e tabus.

A Educação Sexual, as discussões de gênero e a identidade não podem ser confundidas com qualquer tipo de doutrinação moral ou ideológica, antes devem ser associadas ao desenvolvimento da cidadania. Reprimir as diferentes formas de expressão da sexualidade humana em uma sociedade não faz com que ela deixe de existir, somente a oculta. Da mesma forma que aceitar a diversidade social e de gênero não faz com que ela se propague, mas favoreça e promova uma convivência respeitosa.

Não incentivar a discussão de gênero, sexualidade e Educação Sexual na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência no espaço escolar e em outros ambientes sociais. Os debates a esse respeito podem contribuir para diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado e do convívio com diferenças socioculturais.

Nenhuma cultura justifica a violação dos direitos humanos, portanto, nada justifica a ausência ou omissão de dados importantes, para um público sedento de informação científica e qualificada. A sexualidade é um assunto natural e é vivenciado pelo ser humano. Por seu caráter intrínseco e indissociável da natureza humana é preciso que tanto os pais, quanto os profissionais

da educação consigam vencer as barreiras e possibilitar o direito de acesso à Educação Sexual pelos alunos.

Os documentos federais dos últimos 20 anos, estudados nessa pesquisa, estão vinculados ou são decorrentes de diferentes movimentos sociais e políticos, que desencadearam mudanças de pensamentos e valores envolvendo atitudes e comportamentos sexuais, que por sua vez, influenciam no modo como se configura o quadro de temas a serem trabalhados em Educação Sexual.

Em geral, a maioria desses documentos federais contribui para a inclusão de temas como cidadania e democracia nos currículos escolares, porém há muitos desafios a serem transpostos, e não se pode abstrair de reescrever a história educacional brasileira baseada nos princípios dos direitos humanos, despertando a consciência da cidadania plena e da transformação social.

Não há como negar que houve um retrocesso político no campo da Educação Sexual, e um dos fatores responsáveis por isso foi a retirada da BNCC, dos termos gênero e Educação Sexual, e a generalização desses temas para “dimensões da sexualidade humana” (BRASIL, 2017, p.347), sendo esse um dos motivos pelo qual o documento recebeu inúmeras críticas. Vale frisar que, a parte que se refere às competências gerais da BNCC contém algumas das habilidades específicas que compõem as áreas de conhecimento as quais abordam a valorização e o respeito às diferenças individuais e de grupos sociais, o que de maneira geral, remete à aceitação do outro e ao combate às diversas formas de discriminação.

A BNCC tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio mencionam a abordagem transdisciplinar, assim como é sugerido nos PCN, para os chamados temas contemporâneos, sendo a Educação em Direitos Humanos e a Diversidade Cultural, temáticas contemporâneas que contemplam as discussões pertinentes à Educação Sexual. Mesmo assim, esses fatores podem ser um indicativo de que ainda há muito que avançar nessa temática em termos regimentais (leis), pragmáticos (através de ações efetivas nas escolas) e teóricos (estudos).

Consideramos que, por se tratar de documentos federais que direcionam as propostas curriculares para todos os estados, haveria uma necessidade latente de contemplar a Educação Sexual de maneira mais específica, tanto nos objetos de conhecimento advindos das unidades temáticas, como também nas habilidades das aprendizagens essenciais para contribuir de maneira mais efetiva e direta no trabalho dos professores.

Além disso, ao longo dos documentos federais analisados aqui, verificou-se uma perda da valorização das conquistas sociais relacionadas à democratização da educação pública, e que tendem a contribuir para a construção de práticas educativas em diálogos com os pressupostos de uma perspectiva descolonizadora.

Tais situações colidem com o direito à educação de qualidade, assim como seguem na contramão dos direitos fundamentais e tendem também, a derrubar importantes conquistas dos movimentos sociais, especialmente da valorização da diversidade humana (mulheres, negros, homossexuais). Não por acaso, investem no controle ideológico sobre os professores, e reduzem os conteúdos escolares à mera reprodução acrítica e descontextualizada, com base em métodos anacrônicos, alheios ao processo de ensino-aprendizagem e às necessidades dos educandos, exercidos a partir de um meio hostil e contrário no que se refere aos termos didáticos e pedagógicos.

Diante desses fatos, cabe aos professores o comprometimento com a luta pela garantia da construção de uma escola democrática, e que ensine a produzir conhecimentos partindo do que é cientificamente comprovado, da valorização e do respeito às singularidades humanas. Mesmo com as dificuldades apresentadas, a escola ainda é um espaço no qual podem ser construídos e experimentados novos padrões de aprendizado, convivência e produção de conhecimento.

É necessário que antes de aceitar conhecimentos do senso comum e *fake news* como norma, os seres humanos se esforcem ainda mais para distinguir a realidade da ficção. Lembrando que uma das maiores ficções é negar a complexidade do mundo e dos seres humanos, e pensar em termos absolutos. É de responsabilidade de todos nós investir tempo e esforço para expor vieses e preconceitos, e para verificar as fontes de informações.

Apesar dos retrocessos presentes nos documentos brasileiros nos últimos 20 anos, ainda se observa que as propostas de intervenção em Educação Sexual superam os entraves e abordam temas pertinentes e importantes referentes a este assunto, e além disso, o relacionam com o contexto escolar e o currículo, o que contribui para o trabalho em sala de aula, se aproxima da prática e faz com que os professores saibam trabalhar a Educação Sexual em suas variadas formas e interdisciplinarmente. As propostas também fazem menções relativas a gênero, diversidade, discriminação e preconceito, questões biológicas, mesmo que sejam temas pouco visibilizados nos documentos federais do Brasil.

Fazendo um balanço sobre os temas que mais aparecem nas propostas de intervenção, destacam-se: Educação Sexual formal e informal, perspectiva histórica, gênero, discriminação e preconceito, professor e a Educação sexual, diversidade. Logo, temos o indicativo que eles sejam temas indispensáveis de serem abordados em qualquer formação em Educação Sexual. Vale frisar que mesmo esses sendo os temas mais abordados, eles não são os únicos, uma vez que as propostas de intervenção devem estar alinhadas com o público-alvo e sempre abertas às demandas que surgem.

Ainda, no que se refere às propostas de intervenção analisadas, nota-se a necessidade de

uma maior abordagem sobre as várias concepções políticas e sociais existentes e predominantes, pois entendemos que o trabalho com a Educação Sexual não é algo neutro, mas parte de uma construção cultural, no sentido de que a produção de conhecimento se realiza por meio de uma relação entre pessoas, experiências vividas, práticas culturais e outros conhecimentos para além daqueles que a norma institui e impõe.

Sugere-se que nas propostas de intervenção em Educação Sexual haja um processo criativo no qual sejam utilizadas linguagens e metodologias ativas dinâmicas e atuais, e que os próprios alunos tornem-se participantes ativos e possam colaborar com a construção das propostas, apontando não só as dúvidas, como os temas que têm interesse.

Não se deve deixar de lado a importância do engajamento dos alunos no que se refere ao processo reflexivo, a fim de que possam simultaneamente avaliar, refletir e amplificar os sentidos construídos sobre a Educação sexual e os diversos assuntos que envolvem este tema. Nessa situação, os professores tornam-se responsáveis também por, além de contribuir na aquisição de novos conhecimentos pelos alunos, ainda mediar as informações acessadas tanto nas escolas como em outras fontes, como os meios de comunicação, em um processo crítico, reflexivo e responsável.

Este trabalho como professores inclui o comprometimento com a luta pela garantia da construção de uma escola democrática e que ensine a produzir conhecimento partindo sempre da igualdade dos direitos e a valorização e respeito às singularidades. É importante que sigamos o trabalho de sujeitos da educação cientes de que, mesmo com dificuldades e os inúmeros entraves, a escola é um espaço no qual podem ser construídos e experimentados novos padrões de aprendizado, convivência e produção de conhecimento. Em vez de ameaças, intimidações, medo, é fundamental contribuir para uma escola pulsante, um cenário de liberdade e de dignificação da vida.

É importante enfatizar que nesta pesquisa não se pretende apresentar uma técnica ou um quadro fechado de temas, pois entende-se que algo pré-definido não favorece determinados contextos e situações. Assertiva a crítica de Paulo Freire sobre o uso de técnicas pedagógicas como uma forma de reduzir e desumanizar as relações (FREIRE, 1979). O que é oferecido aqui é um modelo, definido como um conjunto de “recursos para ação” que podem servir de inspiração para o uso na prática.

Portanto espera-se que as ideias que aqui foram discutidas possam impulsionar outros estudos e programas de Educação Sexual, comprometidos com a inclusão e a transformação.

Face aos resultados obtidos nesta pesquisa, é imprescindível atentar para algumas questões que dão margem a futuras investigações:

- a) Como reafirmar a posição de Educação Sexual baseada nos direitos humanos universais e nos conhecimentos científicos, livres de julgamentos e apropriados para a idade e os estágios de desenvolvimento dos alunos?
- b) Como criar formações com aprendizagens estruturadas, vislumbrando contribuir para elaborar um currículo abrangente que tenha impacto positivo na saúde e bem-estar das pessoas?
- c) Como promover formações que sejam frequentemente realimentadas de maneira que os formados sintam apoiados, fortalecidos e assessorados para implementar trabalhos com a Educação Sexual com base em evidências científicas?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALBORNOZ, S. G. (Org.). **A filosofia e a felicidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. **Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, 2008.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ALTMANN, H. **Orientação sexual em uma escola**: recortes de corpos e de gênero. Cad. Pagu [online]. 2003, n. 21, p. 281-315.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p. 575-585, 2001.

ALVES, L.C. et al. Survey of canine heartworm in the city of Recife, Pernambuco, Brazil. **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**, v. 94, n. 5, p. 587-590, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0074-02761999000500004&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 fev. 2020.

ANPUH. **Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

ARRUDA, S.; CAVASIN, S. Sexualidade e materiais educativos. In: RIBEIRO, M. **O prazer e o pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999, p.197.

AUAD, D. **Educar Meninas e Meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. (Obra original publicada em 1977).

BARREIRO, L.; TEIXEIRA FILHO, F. S.; VIEIRA, P. M. **Corpo, afecto e sexualidade**: uma experiência da abordagem da sexualidade a partir das artes. UNESP- Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Revista de Psicologia da UNESP, Assis, SP, 2006.

BARROS, S. C. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 188 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande - RS.

BARROS, S. C. et al. A produção da masculinidade e da feminilidade no espaço escolar: discutindo algumas narrativas de profissionais da educação. In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino**: Convergências e tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: políticas e práticas educacionais, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte:

Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.1CD-ROM.

BARROS, S; RIBEIRO, P. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.11, n.1, p. 164-187, 2012.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual**: debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BEDIN, R. C. **A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa**. Araraquara, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

BELLO, M. C.; LUZZI, J. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola da Exclusão Social à Afirmação de Direitos**: A Experiência do Núcleo de Gênero Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. D, 2009.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. Florianópolis: **Revista de Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 569-581, maio/agosto 2012.

BORRILLO, D. Biologie et filiation: les habits neufs de l'ordre naturel. **Contemporary French Civilisation**, Liverpool, v. 39, n. 3, p. 303-319, 2014.

BORTOLINI, A. UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2014. 64 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRACONNIER, A.; MARCELLI, D. **As mil faces da adolescência**. Lisboa: Climepsi Editores, 1998.

BRAGA, A. V. PCN e temas transversais: concepção e formulação. In: **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n.º 40/2 – 10 de octubre de 2006 Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2006.

BRAGA, E. R. M. Sexualidade infantil: a importância da formação de professores (as) na questão de gênero. In: **Educação no século XXI**: Múltiplos desafios. Sandra Regina Cassol Carbello, Sueli Ribeiro Comar (organizadoras). Maringá: Eduem, 2009.

BRAGA, R. M. C. A indústria das fake news e o discurso de ódio. In: PEREIRA, R. V. (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**: volume I. Belo Horizonte: Instituto para o Desenvolvimento Democrático, 2018. p. 203-220.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica nº 24/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Nota Pública às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira, de 1º de setembro de 2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.003, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2013a.

BRASIL. **Famílias Ribeirinhas – Cadastradas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), 2012d.

BRASIL. **Caderno do Projeto Escola Sem Homofobia**. Ministério da Educação 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária. **Programa Nacional de Controle e Prevenção de DST/AIDS**. Boletim epidemiológico: AIDS DST, v. 5, n. 1, jan-jun. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. MEC. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECAD, Brasília, DF, SECAD, maio 2007.

BRASIL. **Saúde de adolescentes e jovens**. Caderneta, 2007a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. **Termo de referência**: instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília, DF: SECAD/SDH, 2006.

BRASIL. **Termo de referência**: instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília, DF: SECAD, 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Medida Provisória n. 103, de 1 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 28 de maio de 2003b.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução nº 2, de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, CF, 11 de setembro.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Comportamento sexual da população brasileira e percepções do /HIV/ aids**. Brasília: CEBRAP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos 5a a 8a Séries**, Plano Nacional do Livro Didático 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais brasileiros**, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer CEB n. 04/1998. Brasília: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição. **A Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRETAS, J. R. S. et al. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, July 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000800021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 83-111.

BURLAMAQUI, J. **Abstração do tempo e do espaço**. A Ordem, Rio de Janeiro, p. 193-195, 1935.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, A. M. F; RIBEIRO, C. **Sexualidade (s) e infância (s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

CANO, M. A. T. **A percepção dos pais sobre sua relação com os filhos adolescentes: reflexos da ausência de perspectivas e as solicitações de ajuda**. [livre-docência]. Ribeirão Preto (SP): Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP; 1997.

CARA, D. O Programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-48.

CARNAC, R. **L'Église catholique contre “la théorie du genre”**: construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. Synergies Italie, Sylvains les Moulins/Turin, v. 10, p. 125-143, 2014.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. Aids, sexualidade e prevenção no espaço escolar: algumas reflexões. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Laboratório Editorial FCL-UNESP, 2006. p. 89-110.

CARRARA, S. **Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo**. Mana [online]. 2015, vol.21, n. 2, p. 323-345.

CARRARA, S.; RUSSO, J. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. In: **História, Ciências, Saúde – Manquinhos**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 273-290, 2002.

CARVALHO, E. J. G. Diversidade Cultural e Gestão Escolar: Alguns Pontos para Reflexão. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 85-100, maio/ago. 2012.

CARVALHO; F. A.; POLIZEL; A.L.; MAIO, E.R. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Rev. Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 37, n.2, p.193-210, 2017.

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M; SILVA, L. B. **Os jovens e a sexualidade: um panorama da realidade brasileira** Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERQUEIRA, D; et al. **Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2015.

CERQUEIRA, M. **Relatório 2015: assassinatos de LGBT no Brasil**. Grupo Gay da Bahia, 2015.

CHAGAS, A. **Dois anos após veto, MEC diz que ainda 'analisa' kit anti-homofobia**. Notícias Terra online. 17 mai. 2013.

CHAGAS, I. Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. **Revista de Educação**, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des) conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CNDM. Manifestação do CNDM pela Imediata **Recomposição do Orçamento da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres**. Brasília: Plenário do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres, 2009.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORRÊA, M. V. Sexo, sexualidade e diferença sexual no discurso médico: algumas reflexões. In: LOYOLA, M.A. (Org.) **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, p. 69-91.

CORRÊA, S.; ALVES, J. E. D.; JANNUZZI, P. de M. Direitos e Saúde Sexual e Reprodutiva: marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI, Suzana (Org.). **Indicadores municipais de Saúde Sexual e Reprodutiva**. Rio de Janeiro: ABEP, Brasília: UNFPA, 2006, p. 27-62.

CÓSSIO, M. F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e Currículo**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, M. C.; DEMARCH, E.; AZULAY, D. R.; PERISSÉ, A. R. S.; DIAS, M. F. R. G.; NERY, C. J. A. **Doenças sexualmente transmissíveis na gestação**: uma síntese de particularidades. An. Bras. Dermatol. 2010.

CRENSHAW, K. W. **Mapping the Margins**: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, v. 43, p. 1241-1299, 1991.

DELEUZE, G. **Logique du sens**. Paris: Minuit, 1969.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, A. M.; RAMALHEIRA, C.; MARQUES, L.; SEABRA, M. E.; ANTUNES, M. L. C. **Educação da sexualidade**: no dia-a-dia da prática educativa. Braga: Edições Casa do Professor, 2002.

DRYDEN, G; VOS, J. **Revolucionando o aprendizado**. Ed. Makron Books, 1996.

DUARTE, P. M. S. **Educação da sexualidade: modelos e representações de professores**. 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

DUQUE-ARRAZOLA, L. S. **O Lugar das Mulheres nas Políticas de Assistência Social**: um

estudo sobre a experiência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Pernambuco. CSSA, Serviço Social, UFPE, Recife, 2004 (Tese de doutorado).

EAGLETON, T. As ilusões do pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. ÉBOLI, E. Diferentemente do divulgado, kits anti-homofobia eram para crianças de 11 anos. **Jornal O GLOBO**, 2011. Disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-antihomofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

EGRY, E. Y. **O docente de enfermagem e o ensino da sexualidade humana**: ação educativa através da pesquisa participante. São Paulo, USP, 1985. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, 1985.

EGYPTO, A. C. À guisa de conclusão. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**: como discutir sexualidade em casa e na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985. p.79-82.

EL PAÍS. “**O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**” - Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor, 2016. Disponível em :

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>.

ESPADA, J. P.; MORALES, A.; ORGILÉS, M. **Riesgo sexual en adolescentes según la edad de debut sexual**. Acta Colombiana de Psicología, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 53-60, 2014

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.

FALCÃO, M.; FOREQUE, F.; TAKAHASHI, F. 55% dos professores dão aula sem formação na disciplina. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21/12/2013.

FARAH, M. F. S. Gênero e Políticas Públicas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC, v. 12, n. 1, jan./abr. 2004a.

FASSIN, É. Entre famille et nation: la filiation naturalisée. **Droit et société**, Paris, v. 2, n. 72, p. 373-382, 2009.

FAVIER, A. La réception catholique des études de genre: une approche historique, en contexte francophone. **Le genre, approches dépassionnées d'un débat**. Lille, set. 2012.

FELDMANN, M. G.; D'AGUA, S. V. N. L. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, G. F. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009, p. 189-200.

FELIPE, J. **Educação para a Sexualidade**: uma proposta de formação docente. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. 2008.

FELIPE, J. **Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação**: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. Pro-Posições, Campinas, v. 18, n.2 (53), p. 77-87, maio/ago. 2007.

FERREIRA, G. R. **Cursos de formação em educação sexual que empregam as tecnologias digitais**. 2015. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

FERREIRA, G. R.; LEÃO, A. M. Estudo dos cursos de formação em educação sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: IV Seminários Enlaçando Sexualidades: Moralidades, Famílias e Fecundidade. **Anais do IV Seminários Enlaçando Sexualidades: Moralidades, Famílias e Fecundidade**. Salvador, UNEB, 2015.

FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M. Análise da educação a distância no Brasil no ano de 2016. **Tecnologia Educacional** [online], Rio de Janeiro, n. 218, p. 7-19, 2017. ISSN: 0102-5503.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Mercado de letras – Eduel, 2014. 400p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 141-171, 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: UEL, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-São Paulo**, 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

FISCHER, A. L. O conceito de modelo de gestão de pessoas: modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, J. S. et al. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001. p. 9-23.

FONTES, M. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Psicologia Política**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia Política, v. 8, n. 16, p. 363-378, jul./dez. 2008.

FORTES, F. S.; MIOTTI, C. M. **Cultura clássica e ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola**. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 153- 173, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. 12 ed. SP-SP, Loyola, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANÇA-RIBEIRO, H. C. F. **Orientação sexual e deficiência mental**: estudos acerca da implementação de uma programação. 1995. 406f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FRANCO JUNIOR, H. Os estudos medievalísticos no Brasil. **Projeto História**, PUCSP, v.7, p. 169-179, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREITAS, D. L. **Blended Learning na formação contínua em Educação Sexual**: Um estudo com educadores de infância e professores do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

FREITAS, D. L.; CARVALHO, G. D; FÁVERO, M. **A Educação Sexual começa na infância**: sexualidade de 0 a 6 anos. EducaSex. 1.ed. 2015.

FREITAS, M. et al. **Curso de formação de professores (as) por meio do programa educação sexual em debate na rádio UDESC- FM 100.1 Florianópolis**: algumas reflexões sobre os caminhos percorridos. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1130-1141, 2017.

FREUD, S. Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos. 1901- 1905. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII**. Imago Editora. 2006. Rio de Janeiro.

FRISON, L. M. B. **Desafios da orientação sexual no contexto escolar**. Ciências e Letras, Porto Alegre, 2002.

FURLANI, J. **Abordagens contemporâneas para a educação sexual**. IN: FURLANI, J. (Org.). Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnicoracial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis, UDESC, 2008, p. 18-42.

FURLANI, J. **Sexos, sexualidades e gêneros**: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educar em revista, v. 46, p. 269-285, 2007.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: Louro, G. L.; Neckel, J. F.; Vilodre, S. (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66-81.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Educação: Experiência e Sentido).

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALEANO, E. **Ser como Eles**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

GARBAGNOLI, S. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. **AG About Gender**, Genova, v. 3, n. 6, p. 250- 263, 2014.

GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 157-171, 2016.

GDE - Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GEBARA, I. As epistemologias teológicas e suas consequências. In: NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, K.; PARLOW, M. (Orgs.). In: **Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

GEIGER, P. (org.). **Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa Caldas Aulete**. Lexikon: Rio de Janeiro, 2011.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GIROUX, H. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 49-81.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. São Paulo: Aruanda, 1981.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999.

GOMES, R. S. **Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10, 2013, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis, 2013.

GONZÁLEZ, E. A.; MONTERO, A. V.; MARTÍNEZ, V. M.; MENA, P. G.; VARAS, M. E. Percepciones y experiencias del inicio sexual desde una perspectiva de género, en adolescentes consultantes en un centro universitario de salud sexual y reproductiva. **Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología**, v. 75, n. 2, p. 84-90, 2010.

GRAUPE, G. **Desafios no processo de implementação do Curso Gênero e Diversidade na escola (gde) no Estado de Santa Catarina**. In: Poiésis, Tubarão. V.8, n.13, p. 104 - 125, Jan/Jun, 2014.

GROSSI, M. P.; LAGO, M. C. S. Gênero e Diversidade na escola: uma experiência coletiva e transformadora. In: MINELLA, L. S.; CABRAL, C. G. (Org.). **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: 12d. Mulheres, 2009.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual: mito ou realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a Educação. In: **Reunião Nacional Da Anped**, 37, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015.

HABERMAS, J. **Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles?** In: *Political Theory*, v. 29, nº 6 (Dec. 2001), p. 766-781, 2001.

HABERMAS, J. **Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy**. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HATZENBUEHLER, M. **The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth**. *Pediatrics*. n. 127, 5, p. 896-903, 2011.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Os Pensadores XLVIII**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.

HUACUZ ELÍAS, M.G. **La bifurcación del caos**. Reflexiones sobre el concepto de violencia falocéntrica desde el método de la complejidad. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2011.

HUSSON, A. **“Théorie du genre”: personnification et agentivité**. (Dis)cursives. Paris, 29 set. 2015.

IACOCCA, L.; IACOCCA, M. **O planeta eu: conversando sobre sexo**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, (PeNSE)**, 2015 Rio de Janeiro: IBGE; 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Ideologia de gênero: um dispositivo retórico de ofensiva antifeminista. In: DIAS, A. F.; SANTOS, E. F.; CRUZ, M. H. S. **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017.

KANDINSKY, W. **Olhar sobre o passado**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KERR, L., et al. **HIV prevalence among men who have sex with men in Brazil: results of the 2nd national survey using respondent-driven sampling**. *Medicine (Baltimore)*. 2018; 97(1 Supl):S9-15.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LEÃO, A. M. C. **Concepção dos Profissionais da Educação e Pais sobre sexualidade e Educação Sexual**: elaboração, aplicação e avaliação de cursos interventivos voltados para pais, professores e alunos. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, 2016. Pesquisa regular. Processo n. 22432-0/2013.

LEÃO, A. M. C. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo**: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. 259f. Relatório de Pós-Doutorado apresentado à Fapesp, Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009, 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LEÃO, A. M. C.; DOESCHER, A. M. L.; RIBEIRO, P. R. M. O preconceito na escola: caminhos para enfrentar a homofobia e a discriminação de gênero. In: MAGALHAES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. (org.). **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 45- 65.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 8, n. 3, p. 609-638, 2013.

LEITE, M. **Feminina de menina, masculino de menino**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, A. H. M. **O direito humano ao desenvolvimento sob a ótica das minorias de gênero**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, 2015, p. 82.

LIMONGI FRANÇA, R. (Coord.). **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1977.

LOCKS, G. A.; YARED, Y. B. Educação Sexual e Práxis do Professor de Ciências e Biologia. In: MELO, S. M. M.; BRUNS, M. A. T. (orgs.). **Educação, Sexualidade e Saúde**. Diálogos necessários. Curitiba: CRV, 2013, p. 45-67.

LOPES, M. A. S. **Debates, diálogos, confrontos**: representações sociais das homossexualidades nas discussões sobre a parceria social registrada. Londrina. Dissertação de mestrado em Ciência Sociais, Universidade Estadual de Londrina, mimeo, 2004.

LÓPEZ, F.; FUERTES, A. **Para compreender a sexualidade**. Primeira edição. Lisboa: APF

(Associação para o Planejamento da Família), 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Unesco, 2009, p. 85-94.

LOURO, G. L. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. Vozes, 8ª edição. Petrópolis-RJ, 1997.

LOYOLA, C.; CAVALCANTI, M. Ampliando o conceito de sexualidade. In: CAVALCANTI, R.C. (coord.). **Saúde sexual e reprodutiva: ensinando a ensinar**. Brasília: CESEX, 1990. p. 319-326.

LOYOLA, M. A. (org.). **A Sexualidade nas Ciências Humanas**. Coleção Saúde & Sociedade. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

MACHADO, R.; LOUREIRO, A.; LUZ, R.; MURUCY, K. **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015.

MAGGIE, Y. Noções de Raça, Racismo, Etnicidade e Desigualdades Raciais pela Igualdade. In: GROSSI, M. P. et al. **Especialização EaD em Gênero e diversidade na escola**. Livro IV, Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015.

MAIA, A. C. B. Sexualidade e Deficiências. In: MAIA, A.C.B.; MAIA, A.F. (ORG). **Sexualidade e Infância**. Cadernos CECEMCA n. 1. (p.178-198). Bauru, Faculdade de Ciências: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P.R.M. Sexualidade e educação: Aproximações necessárias. São Paulo: **Arte & Ciência**, 2004, p. 153-179.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: Princípios para ação. In: **Doxa: Revista**

Brasileira de Psicologia. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP, v. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

MAIO, E. R. **O nome da coisa.** Maringá: UNICORPORE, 2011.

MARIUZZO, T. **Formação de professores em orientação sexual:** a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

MARTINS, A. P. A.; CERQUEIRA, D.; MATOS, M. V. M. **A institucionalização das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil.** Ipea, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATARAZZO, M. H. **Arte de amar:** orientação sexual para o jovem de hoje. São Paulo: Editora Três, 1982.

MATOS, M.; SIMÕES, C.; TOMÉ, G.; CAMACHO, I.; FERREIRA, M.; RAMIRO, L.; EQUIPE AVENTURA SOCIAL. **A saúde dos adolescentes portugueses – Relatório do estudo HBSC 2010.** Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais, 2010.

MATTOS, A. H.; FERREIRA, A.; JABUR, S. S. **O papel do educador na construção de uma sexualidade emancipadora no Colégio Estadual Gabriel de Lara em Matinhos-PR.** Matinhos, 2008.

MCMAHON, D. M. **Felicidade:** uma história. São Paulo: Globo, 2006.

MEIRA, M. E. M. et al. Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo: UNESP, v. 2, n. 2, p. 21, 2006.

MELO, S. M. M. **Educação e Sexualidade.** 2. ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. **Para além de um kit anti- homofobia:** políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Bagoas. n. 07, 2012, p. 99-122.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception.** Paris: Gallimard, 1945.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 07, n.15, 2016, p. 590-621.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e Política: uma introdução.** São Paulo: Boitempo, 2014. 164 p.

MIOTELLO, V. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas:** o discurso neoliberal

e seus confrontos. 2001. 339f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola: São Paulo: Moderna, 1999.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P.U.F, 1976. (Obra original publicada em 1961).

MOURA, F. P. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAGAKAWA, J. T. T.; SCHIRMER, J.; BARBIERI, M. Vírus HPV e câncer de colo de útero. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 307- 311, 2010.

NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. especial, p. 12-23, 2008.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad** – Revista Latinoamericana, n.11, p. 59-87, ago. 2012.

NASCIMENTO, M. L. CHIARADIA, C. de F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Jornal of education**, vol. 5, issue 01, Sisyphus. 2017, p. 101 – 116.

NOTHAFT, S. C. S.; ZANATTA, E. A.; BRUMM, M. L. B.; GALLI, K. S. B.; ERDTMANN, B. K.; BUSS, E.; SILVAN, P. R. R. **Sexualidade do adolescente no discurso de educadores**: possibilidades para práticas educativas. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 284-294, 2014.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995. NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP, Papirus, 1987.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **AG/RES. 2435 sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género**. 2008.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher** (Convenção de Belém do Pará). 1994.

OFSTED. **Ofsted Annual Report 2012/13**: Schools report. London, 2013.

OKAWARA, H.; SAWAYA, R. B. **Amar**: toda a realidade sobre a vida sexual. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1977, 2 v.

OLIVEIRA, D. P. R. Planejamento Estratégico. 26ª ed, São Paulo: Atlas, 2009. OLIVEIRA, I. B de. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, M. A. C. Democracia sem espera e processo de constitucionalização: uma crítica aos discursos oficiais sobre a chamada "transição política brasileira". **Revista anistia política e justiça de transição**, v. 2, n. 3, p. 200-229, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, M. A. C. **Poder Constituinte e Patriotismo Constitucional**: o projeto constituinte do Estado Democrático de Direito na teoria discursiva de Jürgen Habermas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.

OLIVEIRA, M.; MAIO, E. R. **Formação de professores/as para abordagem da educação sexual na escola**. Espaço Plural, ano XIII, n. 26, p. 45-54, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, N. P.; BÉRIA, J. U.; SCHERMANN, L. B. **Sexualidade na adolescência**: um estudo com escolares da cidade de Manaus/AM. Aletheia, v. 43, n. 44, p. 129-146, 2014.

OLIVEIRA, R. M. **Notícias de homofobia**: enquadramento como política. In: Diniz, D.; Oliveira, R. M. Notícias de homofobia no Brasil. Brasília: Letras Livres. 2014 p. 9- 20, 2014.

OMS. **Growing in Confidence**: Programming for Adolescent health and Development Health and Development. 2002. Disponível em:
<http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_FCH_CAH_02.13.pdf>.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Joint Statement No. A/63/635 on Human Rights, Sexual Orientation and Gender Identity**. 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Defining sexual health**: report of a Technical Consultation on sexual health, Genebra, 28-31 jan. 2002, Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Ministério da Saúde. Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia. **Sociedade Brasileira de Diabetes Rastreamento e diagnóstico de diabetes mellitus gestacional no Brasil**. Brasília, DF: OPAS, 2016.

ORSO, P. J. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola ‘sem’ Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 133-144.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (orgs.). **Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In:

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PIMENTA, R. A.; TOMITA, T. Y. **Adolescência e sexualidade no cotidiano da equipe de enfermagem do Serviço de Atenção Básica à Saúde**. *Semana: ciências biológicas e da saúde*, Londrina: UEL, v. 28, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PRADO, M. A. M.; MARTINS, D. A.; ROCHA, L. T. **O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional**. *Bagoas*, n. 4, p. 209-232, 2009.

RAMIRO, L.; REIS, M.; MATOS, M.; ALVES DINIZ, J. Percepções de professores e pais/mães sobre educação para a saúde e educação sexual na família e nas escolas portuguesas. **Saúde reprodutiva, sexualidade e sociedade**, n. 3, p. 37-45, 2013.

RAMIRO, L.; MATOS, M. Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, n. 4, p. 684-692, 2008.

REIS, M. H.; VILAR, D. **A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores**. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 22, p. 737-745, 2004.

REIS, V. L.; MAIA, A. C. B. Educação Sexual na Escola com a Participação da Família e o uso de Novas Tecnologias da Educação: Um Levantamento Bibliográfico. **Cadernos de Educação Pelotas** n. 41, p. 188-207, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, A.; PÁTARO, C. S. O.; MEZZOMO, F. A. Religião e "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação (PNE). **Relegens Threskéia - estudos e pesquisa em religião**, v. 5, n.2, p. 56-70, 2016.

RIBEIRO, M. Metodologia do trabalho com crianças. In: RIBEIRO, M. (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999, p.167-174.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, gêneros e Sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. rev. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 11-16. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais).

RIBEIRO, P. R. M. Desafios contemporâneos em Educação Sexual: a perda do ambiente mental, social e escolar. In: Desidério, R.; Figueiró, M. N. D.; Ribeiro, P. R. M.; Mendes, P.O. S. P.; Melo, S. M. M.; Maistro, V. I. A. & Bastos, V. C. (Orgs.). **Interseccionalidade e transgressões em Educação Sexual**. Londrina: Syntagma Editores, p. 29-39, 2019.

RIBEIRO, P. R. M. Entrevista: **Educação para a sexualidade**. In: *Revista Diversidade e Educação*. Rio Grande: FURG, v. 5, n. 2, 2017, p. 07-15.

RIBEIRO, P. R. M. **Ideologia de gênero x estudos de gênero**. Entrevista. Assessoria de Comunicação e Imprensa da UNESP, 27/11/2017. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/30669/ideologia-de-genero-x-estudos-de-genero/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

RIBEIRO, P. R. M. **As práticas sexuais no Brasil Colônia a partir dos documentos da Inquisição**. Araraquara: Padu Aragon, Editor, 2016.

RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.129-140.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2004, p. 13-25.

RIBEIRO, P. R. M. A sexualidade na história. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. 1.ed. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 9-16.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U., 1990.

RIBEIRO, P.; QUADRADO, R. (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 2 ed. Rio Grande: FURG, 2008.

ROCHA, N. H. N.; BEVILACQUA, P. D.; BARLETTO, M. Metodologias Participativas e Educação Permanente na Formação de Agentes Comunitários/as de Saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 597-615, dez. 2015.

ROCHA, R. **Mulheres de coragem**. São Paulo: FTD, 1999.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n 1, p. 15-35, jan./mar. 2013.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 2015.

ROSSI, C. R.; VILARONGA C. A. R.; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. O. **Revista Contexto & Educação**, p. 6-34, 2012.

RUBIN, G. **Reflexionando sobre el sexo: notas para uma teoria radical de la sexualidade**. Tradução Julio Velasco e Maria Angeles Toda. In: Vance, C. s. (Comp.). *Placer y peligro: explorando la sexualidade feminina*. Madrid: Talasa Ediciones, 1989.

RUSSO, J.; ROHDEN, F. (Coord.) **Sexualidade, ciência e profissão no Brasil**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

RUSSO, J.; ROHDEN, F.; TORRES, I.; FARO, L. O campo da sexologia no Brasil: constituição e institucionalização. In: **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 617-636, 2009.

SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural: In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SAFATLE, V. Para além da sexualidade: Foucault e a liberdade como autopertencimento, In: Novaes, A. **Mutações: entre dois mundos**. São Paulo: Edições Sesc, p. 345-369, 2016.

SAFATLE, V. **Cinismo e Falência da Crítica**. São Paulo, Boitempo, p. 212, 2008.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPAIO, S. **Educação sexual: para além dos tabus**. Revista ABC Educatio, 2005.

SANTANA, M. C.; WALDHELM, M. C. V.; **Abordagem Da Sexualidade Humana Em Livro Didático De Ciências – Desvelando Os Bastidores De Uma Proposta**; Ensino, Saúde e Ambiente. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, v. 2, n. 2, p. 2-20, agosto 2009.

SANTOS, A. **Educação Para Sexualidade**: paradigmas em escolas portuguesas. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

SANTOS, B. B. **Índice de Felicidade Local (IFL)**: uma proposta teórico-metodológica de construção de um índice de desenvolvimento social. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SANTOS, C. S.; NUNEZ, J. M. L. Conversas sobre sexualidades, entre o dito, o feito e o desejado em educação básica. In: **Anais IV Seminário Enlaçando Sexualidades**, 2015.

SANTOS, G. G. C. Movimento LGBT e partidos políticos no Brasil. **Contemporânea**, v. 6, n. 1, p. 1-34, jan./jun. 2016.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1995.

SÁ-SILVA J. R.; ALMEIDA C. D.; GUINDANI J. F. Documentary research: theoretical and methodological clues. **Rev Bras Hist Ciênc Sociais**. 2009.

SAWER, M. Femocrats in Glass Towers? The Office of the Status of Women in Australia. In: McBRIDE STETSON, D.; MAZUR, A. (Eds.). **Comparative State Feminism**. Thousand Oaks: Sage, 1995. p. 22-39.

SAYÃO, R. **A educação sexual nossa de cada dia**: os desafios enfrentados no cotidiano escolar, São Paulo: FDE, 1997. p.269-281. (Série Ideias, n. 28).

SCALA, J. **Ideologia de Gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2012.

SCHRAIBER, L.B. et al. Violência de Gênero no campo da Saúde Coletiva: conquistas e desafios. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1019-1027, 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, n.20, p.71-100, 1995.

SEGATO, R. L. **Antropologia e Direitos Humanos: Alteridade e Ética no Movimento da Expansão dos Direitos Universais**, Maná, v. 12, n. 1, p. 207-236, 2006.

SERRÃO, C. **Práticas de educação sexual em contexto escolar: factores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual**. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2009.

SFAIR, S. C. **Educação Sexual para adolescentes e jovens: o que preveem os documentos públicos nos níveis Federal e Estadual em São Paulo**. 2012. 113 f. Dissertação de Mestrado em Terapia Ocupacional- Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. W. Educação em Sexualidade: O compromisso da formação de educadores. **Revista da ANEC - Informativa Educacional** 2017 - Ano X Nº 42, 2017.

SILVA, D. Q.; GUERRA, O. U. Educación Sexual: estudio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 280-301, 2013.

SILVA, R. D. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti- Homofobia**. 2015. 144 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V.; CARVALHO, E.; MACIEL, A. M. R. A [re] significação da formação e da prática docente tendo as tecnologias como ferramentas na mediação pedagógica. **Revista Novas tecnologias na Educação**, v. 10, n. 1, julho. 2012.

SLATER, D. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

SOARES, C. B. **Consumo contemporâneo de drogas e juventude: a construção do objeto na perspectiva da Saúde Coletiva**. 2007. 195p. Tese (Livre-Docência) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, S. L.; COAN, C. M. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de biologia. In: III Simpósio Internacional de Educação Sexual, Maringá. **Anais do Simpósio Internacional de Educação Sexual**, 2013.

SPM. **II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2008b.

SPM. **Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2004a.

SPRINTHALL, A. N.; COLLINS, W. A. **Psicologia do adolescente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

STEAD, M.; STRADLING, R.; MACNEIL, M.; MACKINTOSH, A.; MINTY, S. Implementation evaluation of the Blueprint multi-component drug prevention programme: fidelity of school component delivery. **Drug and Alcohol Review**, v. 26, n. 6, p. 653-664, 2007.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

SUPLICY, M. Educação sexual: verdade ou moral? In: **Folha de São Paulo**. Tendências & Debates, 14/06/1981, p. 3.

SYMANSKY, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho do docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, C. M.; MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

TORRES, S. **Uma função social da escola**. Disponível em: <[www.fundaçãooromi.org.br/homesite/news= 775](http://www.fundaçãooromi.org.br/homesite/news=775)>. Acesso em: 31 jun. 2018.

UNAIDS. **Global Aids Update**, 2016. Disponível em: <www.unaids.org>. Acesso em: 15 jun. 2019.

UNESCO. **International Technical Guidance on Sexuality Education**: An Evidence-Informed Approach. Revised edition ed. Paris, France: UNESCO, 2018.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014. 64 p.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres**. 1979.

URUNG, M. C. **Analyse de contenu et acte de parole**. Paris: Editions Universitaires, 1974.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VANCE, C. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 5, nº 1, p. 7-3, 1995.

- VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental - proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.
- VAZ, J.; VILAR, D.; CARDOSO, S. **Educação sexual na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- VEENHOVEN, R. **Hedonism and happiness**. Journal of happiness studies, n. 04, vol. 4, p.437-457, 2003.
- VEIGA, L.; TEIXEIRA, F.; COUCEIRO, F. **Menina ou menino? – Eis a questão**. Vol. II Livro do Professor. Lisboa: Plátano Editora, 2001.
- VEIGA, L.; TEIXEIRA, F.; MARTINS, I.; MELIÇO-SILVESTRE, A. Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. **Sex Education**, v. 6, n. 1, p. 17-29, 2006.
- VIANNA, C. P.; CARREIRA, D.; LEÃO, I.; UNBEHAUM, S.; CARNEIRO, S.; CAVASIN, S. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.
- VILAÇA, M. T. Dos paradigmas de educação para a saúde tradicionais aos paradigmas de capacitação: abordagens metodológicas da educação sexual em Portugal do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. **Boletín das ciências**, v. 20, n. 64, p. 97-98, 2007.
- VILAR, D.; FERREIRA, P. A educação sexual dos jovens portugueses – Conhecimentos e fontes. **Educação Sexual em Rede**, n. 5, p. 2-53, 2009.
- VILAR, D.; SOUTO, E. **A educação sexual no contexto de formação profissional. Referencial de formação pedagógica contínua de formadores/as**. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2008.
- VILELA, G. J. D.; RIBEIRO, P. R. M. Discursos, sujeitos e educação sexual na escola. In: MOMESSO, M. R.; ASSOLINI, F. E.; CURCINO, L.; BURLAMAQUE, F.; PALMA, G. M. (Orgs.). **Das práticas do ler e escrever ao universo das linguagens, códigos e tecnologias** (p. 251-266). Porto Alegre: Cirkula, 2014.
- VILELAS-JANEIRO, J. M. S. Educar sexualmente os adolescentes: uma finalidade da família e da escola? **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 382-390, 2008.
- VITIELLO, N. **Manual de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Iglu, 1997.
- VITIELLO, N. **Reprodução e sexualidade**. Um manual para educadores. São Paulo: CEICH, 1994.
- XIMENES, S. **O que o direito à educação tem a dizer sobre “escola sem partido”?** In: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

XAVIER FILHA, C. As dores e as delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, L; L. ROCHA, S. A. R. **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012, p.13- 36

XAVIER FILHA, C. Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFSM, 2009a. p. 19-43

XAVIER FILHA, C. Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009b. p. 85-103

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. 1. ed. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 55-83.

WELDON, S. L. Intersectionality. In GOERTZ, G. e MAZUR, A. (eds.). **Politics, Gender and Concepts: Theory and Methodology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WELDON, S. L. The structure of intersectionality: A Comparative Politics of Gender. **Politics e Gender**, v. 2, n. 2, p. 249-163, 2006.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política, educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

World Health Organization. WHO Regional Office for Europe and BZgA. **Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists**. Cologne: Federal Centre for Health Education, 2010.

ZABALZA, A. M. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto Editora 1994.

ZAMBAM, N. J. Z.; KUJAWA, H. A. As políticas públicas em Amartya Sen: condição de agente e liberdade social. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 60- 85, Jan.-Abr. 2017.