
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ALICIA SOBRAL DE CARVALHO

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: A DISCUSSÃO DA
HOMOPARENTALIDADE E PRECONCEITO NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS**



Rio Claro
2019

ALICIA SOBRAL DE CARVALHO

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: A DISCUSSÃO DA
HOMOPARENTALIDADE E PRECONCEITO NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Célia Regina Rossi

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

Rio Claro
2019

C331c	Carvalho, Alicia Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação em Sexualidade : A Discussão da Homoparentalidade e Preconceito nas Escolas Brasileiras / Alicia Carvalho. -- Rio Claro, 2019 44 f. Trabalho de conclusão de curso (-) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Célia Rossi 1. Educação sexual. 2. Homossexualidade e educação. 3. Preconceitos. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico esta pesquisa aos meus pais que me apoiaram nesta caminhada, às minhas amigas Leticia Diehl, Rafaela Almeida e Rafaela Bottene que sempre estiveram comigo nesses 4 anos compartilhando momentos e ajudando umas às outras.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

Paulo Freire

RESUMO

A educação sobre gênero e sexualidade têm se mostrado mais presente nas escolas brasileiras, porém estudos denunciam a falta de articulação e efetividade no que diz respeito à atenuação de práticas discriminatórias com relação a esse tema, principalmente na Educação Infantil, chamando atenção para o fato dos docentes que atuam com esse público não estarem preparados e assim, manter e propagar tais práticas preconceituosas, além de políticas públicas no âmbito da educação que reiteram a importância de tal tema para o desenvolvimento das crianças e convivência harmônica em sociedade. Tendo isso em vista, o presente estudo teve como objetivo apresentar uma teoria que fosse condizente com o ensino de reflexão, obtenção de senso crítico, a fim de que se promova práticas não discriminatórias, tendo como abordagem metodológica a revisão bibliográfica, de natureza qualitativa. A questão norteadora foi: como superar práticas que possuem uma perspectiva discriminatória sobre as novas compreensões de mundo que vêm surgindo? Entendemos na pesquisa que o papel da educação escolar deveria ter como meta a garantia da apropriação das conquistas do gênero humano e instrumentalização para a superação das sociedades em classes e de suas ideologias, isto é, concordando com a proposta da pedagogia histórica-crítica. A partir disso, entende-se que se a escola fizer o papel de proporcionar uma educação em sexualidade efetiva, de qualidade e com o compromisso de promover a reflexão das condições de marginalização existente nesse grupo social, atenuaria o preconceito presente em relação ao desenvolvimento da criança, com pais ou mães homoparentais. Justifica-se, portanto, a relevância social a que este presente estudo possui, uma vez que a investigação mostrou que a pedagogia teórico-crítica seria uma abordagem importante para a redução de práticas discriminatórias.

Palavras-Chave: Educação em Sexualidade; Homoparentalidade; Preconceito; Pedagogia histórico-crítica.

Lista de abreviaturas e siglas

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNE	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SSR	Saúde Sexual e Reprodutiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	144
2.1 A heterossexualidade compulsória.....	177
2.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação em Sexualidade	19
3. PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS DOS DOCENTES NO ENSINO INFANTIL.....	23
3.1 Os discursos e seus sentidos.....	23
3.2 A perpetuação de preconceitos por parte dos docentes	26
4. HOMOPARENTALIDADE E EDUCAÇÃO	30
4.1 A importância da relação entre a Família e a Escola no processo de ensino-aprendizagem	30
4.2 A Escola frente às novas configurações familiares	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1. INTRODUÇÃO

A educação sobre gênero e sexualidade tem se mostrado mais presente nas escolas brasileiras. Estudos apontam que tais temáticas se inseriram nas últimas décadas nas políticas públicas e curriculares, como apontaram Carvalho e Guizzo (2016), mas também denunciam a falta de articulação e efetividade no que diz respeito à atenuação de práticas discriminatórias com relação a esse tema, principalmente na Educação Infantil, chamando atenção para o fato dos docentes que atuam com esse público não estarem preparados e, assim, manterem e propagar práticas preconceituosas.

Segundo Carvalho e Guizzo (2016), as relações das crianças na Educação Infantil são uma das maneiras importantes de iniciação da vida social e ampliação da mesma e é a partir de questões sobre diferenciações entre meninos e meninas que as práticas pedagógicas nessa primeira infância deveriam surgir numa direção não discriminatória, além de ser reflexiva sobre as novas configurações que surgiram mais evidentemente nas últimas décadas.

A família contemporânea é marcada pela diversidade, de acordo com Dias e Azevedo (2018). Nesse sentido, a homoafetividade ou homossexualidade são terminologias para designar o envolvimento romântico-afetivo entre pessoas não heterossexuais, já a homoparentalidade é designada às situações em que pessoas homossexuais cuidam de uma criança ou adolescente como seu filho, isto é, como pais ou mães do sujeito em questão, assumindo, então, a função parental.

Tal configuração é garantida por direito pelo Estado, por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual delega ao Estado o reconhecimento sem discriminações a garantia da convivência familiar baseada num vínculo não apenas jurídico e/ou biológico, mas também afetivo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também promove sustentação para essas novas configurações, uma vez que há a demanda de quem "a criança e/ou adolescente consideram como pais e a quem os ama como filho" (DIAS e AZEVEDO, 2018, p.3).

Ainda segundo as autoras, a não aceitação da homoparentalidade está atrelada ao preconceito baseado na crença de que tais formas de relações são promíscuas e, por isso, não ofertariam um ambiente saudável para os possíveis filhos no que diz respeito ao desenvolvimento dessas crianças. Porém, longos estudos de acompanhamento familiares com essa configuração demonstram que

não há danos para esses sujeitos em formação, ou seja, não há provas de que tal configuração seria prejudicial no “desenvolvimento, inserção social e sadio estabelecimento de vínculos afetivos” (DIAS e LARRATÉIA, 2009, p.53 apud DIAS e AZEVEDO, 2018, p.5).

Assim, para que haja a superação desse estigma é necessário trabalhar o respeito para com essas configurações, ainda não aceitas totalmente hoje em dia. A fim de que se consolide tal respeito, é fundamental uma parceria entre escola, família (independentemente de qual sua configuração, isto é, incluindo as famílias homoparentais) e sociedade.

À vista disso, é importante ressaltar que para que esse ensino não discriminatório ocorra, é necessário também que políticas públicas no âmbito da educação sejam estabelecidas. Há algumas décadas essa demanda tem sido atendida, mesmo que ainda seja caracterizada como insuficiente, é considerável destacar tais conquistas. Como por exemplo, o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) admitem que:

torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos (CARVALHO e GUIZZO, 2016, p.192).

Ainda segundo os mesmos autores, outro documento importante foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, inferido como um norteador para elaborar projetos educativos nas instituições. O documento é inferido como um avanço nas políticas públicas escolares por reconhecerem "o caráter social e cultural do gênero e da sexualidade a partir da problematização do determinismo biológico" (CARVALHO e GUIZZO, 2016, p.196).

Contudo, como o próprio estudo desses autores denunciam, é necessário políticas públicas mais claras e objetivas para esse tema, além de uma formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação infantil, para que assim sejam mais preparados para o ensino dessa temática, uma vez que,

a escola não produz as desigualdades (sejam elas de raça, classe social ou de gênero, por exemplo), mas – muitas vezes – legitima-as na medida em que reitera no seu interior normas postas em circulação na sociedade (CARVALHO e GUIZZO, 2016, p.199).

Nesse sentido, é necessário que a atuação ideal desses docentes tenha respaldo numa base teórico-prática que permita uma construção de senso crítico e reflexivo, sobre as novas configurações de gênero, sexualidade e famílias, isto é, os últimos avanços teóricos e filosóficos sobre essa perspectiva de mundo.

Uma das teorias pedagógicas que assume esse compromisso é a que Duarte (2013) apresenta e que será exposta aqui: a pedagogia histórico-crítica. Tal teoria pedagógica defende a "socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas" (DUARTE, 2013, p.20). Esse mesmo autor (2013) ainda propõe uma discussão com base na questão do que seria mais ou menos desenvolvido e que, se não houver algum critério para tal identificação, então poderia se admitir que a educação não tem sentido.

Sendo assim, embasado na psicologia histórico-cultural de Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo está atrelado tanto à filogênese quanto à ontogênese, isto é, ao histórico de evolução da humanidade em geral e ao histórico de cada indivíduo, respectivamente. Duarte (2013) também aponta uma relação em cadeia quanto ao psiquismo: se esse objeto é histórico e cultural, então o limite de seu desenvolvimento será o avanço dado pela sociedade. Ou seja, só é possível conhecer o psiquismo se a sociedade for estudada e compreendida em sua dinâmica e, no caso, a sociedade vigente é a capitalista. O que move a sociedade capitalista é a luta de classes, a qual é marcada pela contradição entre capital e trabalho.

Além disso, Duarte (2013) entende que essa maneira de organização econômica é possibilitada pela divisão social do trabalho, o que acarreta na existência do trabalho alienado, e aponta para as consequências desse processo, as quais denunciam as origens estruturais da exclusão social, assumindo o fato de que as relações de produção moldam as relações sociais – o que Althusser nomeia de reprodução das condições de produção em Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (1970). Portanto, entendendo que a essência do modo de produção capitalista é a exploração do homem pelo homem, compreende-se a essência do modo de relação social: também exploratória, não igualitária, de responsabilização apenas ao indivíduo pelo seu fracasso e a naturalização das desigualdades sociais, segundo Duarte (2013).

O ser humano é visto como mercadoria por esse modo de produção e interessa ao sistema capitalista apenas como força de trabalho, consequentemente,

seu desenvolvimento é impedido, uma vez que sem a apropriação não há formação de novas capacidades psíquicas. Por exemplo, uma criança que está no período de idade escolar (aproximadamente de 6 a 10 anos de idade) tem como atividade dominante a atividade de estudos, adquirindo conhecimento específico, científico, teórico e não cotidiano. Porém, vê-se que há um condicionamento pelas condições postas, então, se determinada criança não tem a possibilidade de frequentar uma escola por que sua condição socioeconômica pede que ela trabalhe para ajudar os pais em casa, essa criança não estará se apropriando desses conhecimentos e seu desenvolvimento psíquico-cognitivo será prejudicado.

A pedagogia histórico-crítica vem propor um método em que é necessário:

analisar o movimento e as contradições da realidade de maneira a conhecer as possibilidades de transformação e estabelecer estratégias de condução dessa transformação em direção à concretização daquela que, entre as alternativas possíveis, a melhor para os seres humanos. (DUARTE, 2013, p.25)

Saviani resume sua forma de entender o método da "pedagogia histórico-crítica" da seguinte maneira:

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (SAVIANI, 2007, p.420).

Ainda de acordo com o autor, o contexto do neoliberalismo produziu impactos pedagógicos à educação, especialmente a partir dos anos 80, na América Latina. Esse pensamento neoliberal tinha um objetivo: o de atacar o Estado regulador, defendendo, então, o Estado mínimo nas intervenções socioeconômicas, portanto,

uma defesa das privatizações dos serviços públicos oferecidos pelo Estado. As consequências práticas do Consenso de Washington na América Latina em 1989 foi o de equilíbrio fiscal, requerido a partir das reformas em vários âmbitos (administrativo, previdenciário, trabalhista), as quais previam um corte nos gastos públicos, entre outras reformas. Sendo assim, Saviani (2007) apresenta as outras teorias pedagógicas, embasadas no discurso do fracasso de tudo aquilo que é público, inclusive a escola, assumindo o mau gerenciamento do Estado.

A partir de então, a iniciativa privada passa a governar o âmbito da educação também e, como em qualquer âmbito, é regida pelas leis do mercado. Isto é, são teorias pedagógicas embasadas em quatro principais eixos: o neoprodutivismo, com a ideia de flexibilização extrema, baseada numa "pedagogia da exclusão", não priorizando o pensamento teórico e senso crítico e pautada no discurso meritocrático. As pedagogias do "neoescolanovismo", com o lema do "aprender a aprender", uma escola esvaziada de conteúdos e cheia de métodos, tirando o foco do professor, o qual é tido como apenas um orientador dos alunos em seus próprios processos de aprendizagem. O neoconstrutivismo, fundamentado na "pedagogia das competências", uma teoria essencialmente individualista e que se opõe aos enriquecimentos sociais que se adquire pelos signos, símbolos e esquemas relacionais. E, por fim, o neotecnicismo, com o objetivo de maximizar a eficiência, isto é, tendo como foco principal tornar os sujeitos mais produtivos, conforme Saviani (2007).

Assim sendo, tem-se como "saída" uma parceria público-privada, até transferir totalmente o controle do público para iniciativas privadas. E, para isso, cria-se um sistema nacional de avaliação, o qual, a partir dos resultados, controla os gastos e investimentos de verbas na área educacional. Nesse modelo, o papel do professor não é mais de ensinar e esclarecer, mas sim de atender às exigências do mercado.

Com isso, volta-se no que Althusser (1970) afirmou sobre a reprodução das condições de produção e demonstra uma Escola sendo um aparelho ideológico do Estado, mantenedora e propagadora da ideologia dominante – entendendo a contradição do Estado como sendo um aparelho repressivo. E as questões que ficam são: como atuar numa instituição (escola) sendo ela um aparelho mantenedor da ideologia dominante? Como superar práticas que possuem uma perspectiva discriminatória sobre as novas compreensões de mundo que vêm surgindo? A resposta adequada seria o entendimento do papel da educação escolar como uma

garantia da apropriação das conquistas do gênero humano e da instrumentalização para a superação das sociedades em classes e de suas ideologias, através do desenvolvimento do pensamento teórico bem como da atividade de estudo que promove reflexão e instalação de senso crítico. Isto é, concordando com a proposta da pedagogia histórico-crítica.

A partir disso, entende-se que se a escola fizer o papel de proporcionar uma Educação em Sexualidade e de gênero efetiva, de qualidade e com o compromisso de promoção à reflexão, o preconceito existente em relação ao desenvolvimento de crianças em famílias homoparentais seria atenuado. Justifico, assim, a relevância social do presente trabalho, no qual irei articular o que já foi produzido cientificamente em relação a esse tema, tendo como objetivo geral apresentando por meio da pedagogia histórico-crítica considerações para a diminuição das práticas discriminatórias contra tal configuração familiar, juntamente com a compreensão do papel da escola no abrandamento de práticas discriminatórias sobre a homoparentalidade através de uma educação sexual efetiva condizente com a obtenção de senso crítico, ressaltando a relevância social do ensino em sexualidade, como forma de reflexão à luz da pedagogia histórico-crítica.

Por meio de uma metodologia de revisão bibliográfica, a busca de dados foi feita pela base da Scielo, revistas eletrônicas, livros e site da UNESCO, tendo como critério trabalhos de 10 anos pra cá, considerando que a discussão sobre o tema tem se dado na sociedade mais nos últimos anos. Os objetivos específicos foram de identificar as práticas discriminatórias dos docentes na escola, propor por meio de levantamento bibliográfico uma teoria pedagógica que denuncia tais práticas e sugere outras, verificar através de documentos políticas públicas que dispõe dessa temática no âmbito de educação em sexualidade.

Assim proporcionando maior familiaridade com o tema, procurando referenciais teóricos explorando informações e conhecimentos prévios sobre a temática, considerando a teoria pedagógica com o propósito de superar a problemática envolvida através da pesquisa sobre a pedagogia histórico-crítica, utilizando a fonte de dados, tendo contato com diferentes estudos sobre a mesma temática realizadas por diversos autores, norteadas discussões e reflexões acerca do estudo, a qual foi feita neste presente trabalho.

No item a seguir será explorado o histórico da Educação em Sexualidade no Brasil, bem como as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e a forma com que esse ensino sistematizado se dá na realidade brasileira.

2. A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

É sabido que as primeiras discussões acerca da Educação em Sexualidade no Brasil começaram no século XX, principalmente na década de 1920, devido às demandas externas correlacionadas ao higienismo europeu crescente, o que promoveu a publicação de materiais de Educação em Sexualidade por parte de padres e médicos, a fim de combater a disseminação de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e também para orientar a prática sexual em conformidade com a moral e os bons costumes vigentes, retratando a mulher como submissa e servil ao marido. Além disso, no cenário nacional também houve uma pressão crescente por parte de movimentos sociais, como o feminista que reivindicava uma política educacional para a proteção da infância e da maternidade, que se consagrou em 1928 com a implementação do ensino formal de Educação em Sexualidade nas escolas públicas brasileiras de acordo com Gulo (2011). Desse modo, a exclusão de casais homossexuais se estabeleceu como uma prática cultural comum validada pelo discurso médico preponderante, transmitido para as gerações seguintes ainda por meio do discurso biologizante, principalmente no momento em que esse conteúdo passou a ser ministrado por professores da área de ciencias biologicas, ignorando-se o caráter afetivo e prazeroso da prática sexual para além da reprodução.

Ainda segundo Gulo (2011), apesar das poucas ações documentadas entre as décadas de 30 e 40, foi apenas em 1950 que a repressão pela Igreja Católica e pela própria camada popular diminuiu, tornando o ensino da Educação viável até meados de 1960 para discentes femininas da quarta série primária – o que mais uma vez excluía o ensino da diversidade sexual e da prática sexual sem intuito reprodutivo. Já no regime militar, a Comissão Nacional da Moral e Civismo foi contrário ao projeto de Educação em Sexualidade, utilizando-se da justificativa de que seriam as famílias as intuições sociais responsáveis por tal ensinamento como dito por Cunha (2018). Desse modo, o ensino de prevenção à gravidezes indesejadas, do contágio de doenças venéreas e de diversidade sexual foi incubido aos familiares, o que promoveu a perpetuação de práticas discriminatórias, principalmente em relação ao imaginário popular sobre a prática *pecaminosa* e *prosmíscua* de casais homoafetivos.

Em contrapartida, o contexto de abertura política dos anos 90 possibilitou a implementação do programa de Educação em Sexualidade nas escolas pelo Ministério da Saúde, principalmente em razão da epidemia de AIDS que assolava o mundo, assim, houve o avanço de projetos educacionais municipais e estaduais, incluindo a adaptação e distribuição de um *Guia de Educação em Sexualidade* estadunidense em 1994, como exposto por Gulo (2011). E, por fim, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes de Política Educacional em Sexualidade seguindo as recomendações da Organização das Nações Unidas – ONU para o ensino qualificado de Educação em Sexualidade, sem a influencia de ideologias religiosas, políticas e econômicas a fim de garantir a responsabilidade técnico-pedagógica para os docentes para que os alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras tivessem pleno contato com as produções científicas acerca do tema, ainda com o intuito preventivo. Apenas em 1996 com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC, a questão da orientação sexual passou a ser tratado dentro das salas de aula, considerando a sexualidade como uma característica intrínseca ao ser humano relacionada tanto à reprodução quanto ao prazer dos indivíduos e, assim, garantindo o direito “ao exercício da sexualidade com responsabilidade” (MEC, 1996, p.287 apud CUNHA, 2018, p.12).

Segundo as Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2019), órgão vinculado a ONU, há uma série de recomendações que visam auxiliar o ensino abrangente em sexualidade, bem como servir de parâmetro, de ferramenta de defesa e de responsabilização para os agentes de ensino, que terão sua prática embasadas nos Direitos Humanos e também nas evidências científicas divulgadas sobre a temática. Segundo tal documento, dividido em sete seções, a qualidade desse ensino se dá pela capacidade dos docentes, das abordagens pedagógicas a serem utilizadas, dos materiais didáticos passados aos alunos e também do ambiente escolar, incluindo seu regimento e suas práticas escolares. De acordo com as Orientações, os programas de ensino em sexualidade não são um *currículo*, mas sim *conteúdos* que devem fazer parte do currículo das escolas, uma vez que se trata de uma área da Ciência e de pesquisa estabelecida e mundialmente discutida.

De acordo com a seção sete das Orientações, a de Executar programas eficazes de Educação em Sexualidade, há quatro etapas preparatórias: 1. Envolver

especialistas nas áreas de sexualidade humana, uma vez que é uma área tanto quanto a matemática e etc; 2. Envolver os discentes, seus familiares e outros atores da comunidade no debate; 3. Avaliar a necessidade de Programa de Educação em matéria de Saúde Sexual e Reprodutiva – SSR, para Jovens Adolescentes nas Escolas, bem como a evolução das capacidades do público-alvo do programa.; e 4. Avaliar os recursos humanos, financeiros e temporais para a implementação desse conteúdo no currículo escolar. Já em relação ao desenvolvimento dos conteúdos: 5. Enfocar os objetivos e resultados essenciais ao aprendizado das atividades; 6. Abordar os tópicos conteudistas em sequência lógica e progressiva; 7. Planejar atividades contextualizadas que propiciem o raciocínio crítico-reflexivo; 8. Trabalhar o consentimento para a vida, e não apenas à sexualidade; 9. Disponibilizar informações cientificamente comprovadas sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis - ISTs e métodos contraceptivos e de proteção à saúde; 10. Abordar as questões culturais e biológicas que interferem na vivência da sexualidade; 11. Abordar fatores de risco e de proteção que afetam os comportamentos sexuais; 12. Abordar o tratamento adequado em casos de infecção pelas ISTs, de relações sexuais desprotegidas e de estupro; 13. Abordar comportamentos individuais em relação às normativas para a proteção e uso de métodos contraceptivos. 14. Fornecer informações de serviços para atendas às demandas de necessidades em saúde de crianças e jovens, principalmente considerando suas necessidades de SSR.

Para além disso, o Programa de Ensino em Sexualidade deve ter sua implementação cuidadosamente planejada, uma vez que pode ser um programa independente ou integrado (interdisciplinar); perdurar por várias sessões e anos (cada um com seu nível de aprofundamento específico, obviamente); ter como base um projeto-piloto de Ensino em Sexualidade; utilizar métodos pedagógicos que ressaltem a participação ativa dos discentes; contar com a seleção de docentes mais adequados (com formação para tal ensino, fácil comunicação para com os alunos, postura profissional mesmo em contextos não-formais e etc); sensibilizar os educandos para os valores culturais vigentes e as oportunidades de aperfeiçoamento profissional continuado; garantir o ambiente seguro de estudos, considerando o sigilo fundamental para a prática; promover iniciativas com demais serviços, sejam eles extracurriculares, comunitários ou nas próprias unidades de saúde da comunidade; avaliar a necessidade de mídias digitais como um recurso a

mais para o ensino da temática; e, por último, manter a qualidade de ensino para a possível replicação do programa segundo a UNESCO (2019).

Ressalta-se, então, que há um modo idealmente adequado de Ensino em Sexualidade, considerando seus diversos fatores relacionados. Dessa forma, ficou à cargo da Escola, enquanto instituição, informar aos discentes sobre a diversidade humana, fomentando o pensamento crítico para questões cotidianas, como a desigualdade de gênero, o respeito ao diferente e as diversas formas de expressões culturais para a superação dos tabus e, por consequência, a diminuição de práticas discriminatórias presentes na sociedade que ainda reproduz discursos de violências contra as minorias.

A exemplo dessas violências, o item abaixo tem como intuito explorar o que se consagra como “heterossexualidade compulsória” no ambiente escolar.

2.1 A heterossexualidade compulsória

Conforme Ferreira e Santos (2014), é sabido que a sexualidade é uma característica intrínseca ao ser humano insubordinada às particularidades como a etnia ou a cultura e que se manifesta por meio das relações afetivos-sexuais desde a concepção dos sujeitos. Nesse sentido, por se tratar de um aspecto tão importante da vida cotidiana, principalmente relacionado à corporeidade e ao desenvolvimento saudável, a Escola tem o dever de transmitir aos seus alunos, sejam estes crianças ou adolescentes, informações que venham a elucidar a temática e também conscientizá-los das dinâmicas e das consequências que possam surgir do exercício de tais práticas, sobretudo com intuito preventivo.

Assim, partindo-se do pressuposto da existência de um espectro de sexualidades que assumem diversas formas de expressão, é preciso que a Escola não só exponha a existência dessa diversidade, mas que também trabalhe para a aceitação de expressões afetivos-sexuais divergentes da hegemônica, a heterossexual, culminando na diminuição de práticas discriminatórias tanto no ambiente escolar como para além dele. Contudo, o que se têm na sociedade é o discurso preconceituoso acerca dessas outras sexualidades, uma vez que a heterossexualidade é tida como a *correta* e *adequada* e, portanto, é naturalizada dentro e fora do contexto familiar, o que Ferreira e Santos (2014) definem como sendo uma sexualidade “compulsória”; e isto fica cada vez mais evidente quando outras formas de relações amorosas e sexuais são vistas como *pecado*, *imorais*,

doenças e até mesmo crimes em alguns países.

Obviamente as perspectivas biologizantes disseminadas durante o higienismo cientificista auxiliaram a validação desses preconceitos, como exposto no item acima, porém é preciso ressaltar que a *cultura* possui um papel predominante na forma com que tais práticas são passadas, principalmente ao oferecer explicações normatizantes, que às vezes possuem embasamento científico e às vezes estão à cargo de valores morais, os quais dizem respeito às condutas aceitas perante o coletivo, de acordo com Ferreira e Santos (2014). Logo, falar sobre a sexualidade, seja em ambientes domésticos, sociais ou escolares, traz um arcabouço de pré julgamentos que estão presentes no discurso socialmente hegemônico, em que a heteronormatividade é imposta e esperada. E, inclusive nas instituições de ensino, a heterossexualidade é compulsória, pois a organização das unidades escolares, como seus regimentos internos, impõe práticas machistas, patriarcais e promove a exclusão do diferente, regulando tanto a conduta dos discentes quanto a dos docentes.

Desse modo, o ensino em sexualidade na escola se dá pelo viés heteronormativo a fim de assegurar o cumprimento das regras impostas e do enquadramento aos padrões sociais, isto é, a sexualidade é ensinada principalmente quanto ao seu caráter reprodutivo, legitimando as relações de poder e a violência de gênero, o que repercute nas demais sexualidades, pois tal ensino não se aprofunda nas questões de “desejo, prazer e identidades sexuais”, a exceção de alguns raros programas de ensino, como exposto por Ferreira e Santos (2014). Nesse sentido, o largo espectro da sexualidade humana é ignorado em detrimento da perpetuação dos valores morais e o disciplinamento da sexualidade, configurando não só uma forma de exclusão como também um alienamento da realidade, uma vez que os discentes não têm contato com as demais relações afetivo-sexuais existentes devido ao preconceito institucional das unidades de ensino.

À vista disso, embora a homossexualidade (atração físico-emocional por pessoas nascidas com o mesmo sexo biológico) se trate de uma expressão do espectro da sexualidade humana já não mais considerada doença, ao menos desde 1990 segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), infelizmente ainda é exposta como “condição desviante” pela Escola conforme mencionado por Ferreira e Santos (2014) e, desse modo, as sequelas dessa visão preconceituosa repercutem nos indivíduos homossexuais atuais, ainda mais quando estes se propõe a

constituírem famílias com filhos. Assim, a homoparentalidade (resultante do exercício da função parental por parte de um casal homossexual) é uma das novas formas de configuração familiar que continuam sendo estigmatizadas e mal vistas perante a sociedade, a qual além de propagar o discurso discriminatório para com o casal, também difunde a ideia errônea de que a orientação sexual dos cuidadores (estes pais homossexuais) irá influenciar seus filhos a apresentarem e desempenharem a mesma sexualidade, o que é ilegítimo segundo a literatura da área.

Nesse sentido, se estabelece uma relação dialética entre o que é esperado das instituições escolares e a função das mesmas perante a sociedade, isto é, a Escola tem um papel fundamental de propiciar o senso crítico nos discentes a partir do embasamento teórico-científico para que os mesmos estejam aptos para contra-argumentar tais discursos discriminantes e falseadores da realidade, mas ao mesmo tempo a classe dominante (guia e detentora dos valores morais) deseja o assujeitamento das minorias, utilizando-se dessas instituições como aparelhos do Estado reprodutores e mantenedores do *status quo* vigente.

Por essa lógica, o próximo item traz à tona as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, que desde seu início buscou propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, para o ensino em sexualidade de modo a transformar a realidade e as opressões em vigor.

2.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação em Sexualidade

Tendo em vista que a Escola é o ambiente específico para o processo de ensino-aprendizagem das produções humanas onde o professor tem papel fundamental na educação por possibilitar o encontro entre aluno e conhecimento por meio da atividade articulada em sala, é desse modo que os alunos se apropriam dos elementos da cultura no meio educacional, uma vez que o professor é portador desse conhecimento, segundo Rodrigues (2015). Isto posto, ressalta-se que o docente é o profissional formado academicamente para formar outros indivíduos, em que o processo de transmissão de tais conhecimentos se dá pela mediação entre o professor e os discentes, condicionando o desenvolvimento cognitivo destes através da complexificação de suas funções psíquicas a partir do processo intersíquico para o intrapsíquico, segundo a teoria vygotskiana.

Dessa forma, o desenvolvimento humano (sua humanização) é propiciado

pela Escola na medida em que se estabelece essa interação sistematizada dos alunos com os professores, culminando em um aumento da capacidade crítica daqueles ao entrarem em contato com ensinamentos que muitas vezes não são condizentes com suas perspectivas familiares e pessoais, abrindo espaço para uma educação não só emancipatória, como também inclusiva. À vista disso, conforme a Escola organiza a distribuição dos alunos, as atividades que proporciona e, sobretudo, os modelos humanos que lhes oferece, ela capacita os alunos para enxergarem as contradições da realidade e, por consequência, os instrumentaliza para agirem no mundo em busca da diminuição da desigualdade social. É a Pedagogia Histórico-Crítica responsável por proporcionar a apropriação das objetivações humanas de forma crítica, para além das aparências da realidade imediata e, assim, fomentar a compreensão das múltiplas determinações da sociedade da qual o indivíduo está sujeito.

É possível afirmar, também, que a Educação em Sexualidade não ocorre apenas no ambiente escolar, uma vez que esses discentes estão em constante interação com os adultos portadores de determinados elementos da cultura, como seus familiares, o que promove a internalização de visões particulares que ora são adequadas, ora são inadequadas, trazendo tais ensinamentos consigo para a Escola. A diferença, porém, é que no ambiente escolar, a Educação em Sexualidade é trabalhada de modo sistematizado, oferecendo o embasamento teórico como justificativa de quais conteúdos estão sendo ensinados e, assim, educando para a vida sexual, expondo as particularidades dessa prática de modo consciente, legitimando a existência do desejo nos indivíduos e também refletindo sobre os papéis de gênero correspondentes aos estereótipos masculino e feminino, principalmente porque a sexualidade “afeta a qualidade de vida e o ajustamento psicossocial de cada indivíduo” (FERREIRA E SANTOS, 2014, p.13).

Nesse sentido, a Escola ideal deve quebrar com ideias oriundas do senso comum que não se validam pelo campo acadêmico-científico, como exposto:

Cabe a gestão escolar ter iniciativa de quebrar as barreiras e seguir com um plano de ensino adequado, bem articulado e de qualidade para atender a todos no quesito conhecimento e informação para que assim sejam ministradas aulas de sexualidade com respeito, igualdade e ética (CUNHA, 2018, p.20).

À vista disso, prioriza-se que o corpo pedagógico seja claro quanto à

diferença entre a sexualidade e o sexo em si, uma vez que há uma grande preocupação de leigos sobre a influência exercida pela Educação em Sexualidade para a prática sexual precoce de jovens. Para Cunha (2018), o ensino sobre a sexualidade deve estar atrelado às atividades guias (dominante) das fases de desenvolvimento dos alunos, como para as crianças entre 3 a 6 anos, por exemplo, as brincadeiras e contações de histórias seriam as atividades mais adequadas para a discussão das temáticas de gênero, corporeidade e prazer, especialmente se implicarem as próprias crianças na confecção dos materiais utilizados. Desse modo, ao enfatizar a fase do desenvolvimento humano, as atividades propostas pelo docente irão atrair a atenção dos alunos e também lhes proporcionar um envolvimento divertido e prazeroso, tornando-o a atividade de estudo cada vez mais almejada.

As unidades de ensino, então, necessitam estarem abertas para a capacitação de seus funcionários, principalmente os docentes, para iniciativas de transformações dos moldes culturais vigentes, como o modelo tradicional de família desinformada e com papéis de gênero bem delimitados. Contudo, este mesmo ideal dominante de “família”, se sente ameaçado pelo ensino da Educação em Sexualidade e oferece obstáculos para o seu exercício. É aqui que se inicia o embate entre o ensino ideal e o concreto da Educação em Sexualidade, pois as iniciativas pedagógicas ocasionalmente são cerceadas pelo ambiente escolar devido à revolta de familiares ou os docentes desempenham condutas inapropriadas por conta de seus próprios valores.

Logo, os discursos que são expressos e transmitidos na sociedade podem ou não serem legitimados pela Escola, e a problemática disso é que tais discursos produzem um saber, uma forma de pensar e de interpretar o mundo dominante, tornando determinados fenômenos e explicações como “verdades absolutas” que podem continuar a reproduzir a desinformação e sofrimento psicossocial de certas populações, principalmente para os indivíduos *queer* que não são representados nas escolas devido à diversos fatores, como a organização escolar, a postura dos pedagogos, as políticas educacionais externas que recaem nas unidades escolares e as práticas discriminatórias de demais alunos frequentadores das escolas.

Em razão disso, o terceiro capítulo deste trabalho visa elucidar as práticas discriminatórias por parte dos docentes no ensino em sexualidade, bem como a importância dos discursos que permeiam a instituição escolar e a prática

pedagógica, pois a linguagem se mostra como uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, dado que o professor é adulto detentor da cultura que se utiliza dos signos como mediadores entre o psiquismo e as riquezas do gênero humano durante a atividade de estudo dos educandos, tomando os discursos como ferramentas de opressão e, concomitantemente, de instrumentalização para a ascensão social.

3. PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS DOS DOCENTES NO ENSINO INFANTIL

A linguagem pode ser tanto o instrumento que transmite os preconceitos de uma geração para outra, quanto um instrumento para desmistificação de certos temas e emancipação de sujeitos marginalizados. Nesse sentido, nomear um fenômeno traz consigo sentidos relevantes da realidade social e é por isso que os mesmos auxiliam nas transformações da sociedade, e dado que o professor é tido como a referência a se seguir pelos discentes, sua fala em sala de aula deve ser clara e coesa para que os conteúdos sejam entendidos e também para que o próprio docente se atente às terminologias mais adequadas e científicas.

Desse modo, todos os discursos são em essência ideológicos e uma vez que os alunos estão sujeitos ao convívio com adultos fora dos muros da escola, eles também estão sujeitos às explicações e achismos por vezes errôneos, o que não pode ou deve vir a ser repetido em contexto escolar. Logo, os professores necessitam adotar posturas pedagógicas críticas e reflexivas sobre os temas mais polêmicos a serem apresentados, como o da diversidade sexual aqui exposto. Assim, além de informar aos discentes, os professores também devem se atentar para uma posição de apoio e amparo emocional que seus alunos podem não ter para além do ambiente escolar, repudiando as manifestações preconceituosas – sejam elas quais forem.

Para isso, o item a seguir tem como foco principal as considerações da literatura sobre o poderio da linguagem, compondo o discurso do opressor e do oprimido, que neste trabalho se referem aos discursos homofóbicos dos docentes, mesmo aqueles tidos como velados.

3.1 Os discursos e seus sentidos

Sabendo que a Escola está inserida numa sociedade machista e homofóbica, seria ingenuidade pensar que tais valores não estarão presentes no contexto pedagógico também, contudo, há poucas pesquisas que tenham como enfoque a propagação da homofobia por parte dos professores, pois quando perguntados em relação a tal sexualidade, os docentes respondem serem contrários à violência, embora os mesmos pratiquem discursos implicitamente homofóbicos, de modo que

é válido afirmar que a homofobia nas escolas é velada segundo Filho (2009). Nesse sentido, para o autor, a violência escrachada foi abandonada por contradizer os princípios dos Direitos Humanos, mas na prática o que se observa é a permanência de tais atitudes que corroboram para o adoecimento desses homossexuais, dado que “podem corriqueiramente tomar para si o discurso corretivo do outro” (FILHO, 2009, p.56).

Segundo Ferreira e Santos (2014) o discurso que permeia o social é capaz de produzir “verdades” irrefutáveis em suas formas de interpretação do mundo, bem como afetar a construção e invenção dos próprios sujeitos e isso é de extrema importância para se pensar a Escola como um espaço para a criação, produção e a apropriação das riquezas humanas que carregam consigo os discursos de outrora e, portanto, são interlocuções para o desenvolvimento do psiquismo dos alunos em desenvolvimento. Paralelamente, o debate sobre a diversidade humana não se restringe à Escola, pois os veículos midiáticos também podem corroborar tanto para a cristalização dos discursos hegemônicos como verdades absolutas, quanto para a flexibilização ou ressignificação desses sentidos, assim, eventualmente a homossexualidade – ou quaisquer outras sexualidades – irão aparecer em contexto escolar, dado que o uso das redes sociais ou a inclusão dessas temáticas nas telenovelas se tornou uma fonte de conhecimento irrestrita segundo Filho (2009) e tais populações, agora, podem tanto se identificar quanto identificar as práticas preconceituosas que sofrem no dia a dia.

É por esse motivo que o autor indica que “o discurso é moldado pela estrutura social, assim como é constitutivo dessa mesma estrutura” (FILHO, 2019, p.86), desse modo, com uma formação adequada, os professores poderiam ter o manejo adequado e pensar estratégias para a promoção de reflexão e da criticidade de seus alunos em intervenções tão implícitas quanto o próprio discurso de “*apartheid sexual*” promovido na instituição, como por exemplo problematizando os sentidos que são trazidos à tona e os ressignificando por meio de uma linguagem politicamente comprometida, como exposto:

A premissa é que a leitura de um texto pressupõe ir além de uma atenta análise do que fora dito ou daquilo explícito nas entrelinhas, mas também convergindo na problematização. À medida que problematizamos, e mais particularmente, conjecturamos o/com o texto, explicita-se, pois, uma linguagem comprometida com os sentidos e o caráter político. O discurso é percebido assim como

elemento chave para compreensão de uma linguagem comprometida com essa significação e seus processos políticos. O discurso é o “curso”, “percurso”, o “correr por”, a palavra em movimento. Assim sendo, é possível atentar que no estudo do discurso observa-se o sujeito falando, e essa fala se move, fazendo, provocando e escondendo sentidos. Esses sentidos por sua vez estão sempre administrados, eles não estão alheios, dispersos, e embora os interpretemos, realizemos ao fato de eles já estarem lá, ora provisórios, ora cristalizados (FILHO, 2009, p.65-66).

Dessa forma, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica o comprometimento do docente com os novos sentidos é inevitável porque se trata do principal mediador (signo/linguagem) entre sujeito e a cultura, e embora essa visão crítica-reflexiva tenha sido difundida nas camadas populares negativamente como “politicamente correto”, o professor não pode se isentar de seu papel nessa transformação social, porque:

A língua, em que esse discurso se descerra, está para além do código, aproximando-se do sentido, em que o trabalho de significação permite um sujeito passível a significar e significar-se, expondo, portanto, a relação de reciprocidade entre sujeito e objeto. O sujeito diante do objeto (discurso), dele se constitui, revelando a linha tênue existente entre ambos pairando sobre a linguagem, que por sua vez traz, imbricada em sua matéria, dada carga de ideologia, cuja manifestação ocorre através do discurso (FILHO, 2009, p.66-67).

Logo, há um conjunto de questões que estão à priori da Escola e do educador, uma vez que os discursos já estão presentes antes mesmos do sujeitos serem inseridos de fato na sociedade, isto é, nascerem e conviverem socialmente. No entanto, vale-se ressaltar que é uma problemática acerca tanto *do que* é dito, quanto *de como* é dito, uma vez que falar sobre a homossexualidade passa uma mensagem, bem como não falar sobre ela, podendo ser positivas ou negativas a depender da forma com que são expressas. Para isso, Filho (2009) aponta que a estratégia linguística adequada para a ressignificação (mudança de sentidos) deve ser aplicada a partir do próprio discurso preconceituoso oferecido, de modo que ao se apropriar dele, o docente o desconstrói em conjunto com seus alunos, oferecendo perguntas reflexivas acerca das temáticas mais polêmicas e reforçando a participação dos discentes nessa construção polissêmica, criando, por fim, um contradiscurso de empoderamento às populações marginalizadas.

Nesse sentido, a apropriação do discurso violento deve ser feita na prática

pedagógica com vistas à problematizá-lo para que se legitime a superação de fato da homofobia, sendo necessário que os professores repensem suas posturas e desconstruam seus valores ao proporem tal discussão com os alunos, de modo que diminuição do preconceito se daria primeiro individualmente para depois ser coletiva, em um processo inverso ao do ensino-aprendizagem pela perspectiva vigotiskiana.

Na mesma linha deste item, o próximo denuncia as práticas discriminatórias dos professores para além da sala e de seus discursos, excluindo o diferente devido a incompreensões pessoais ou até despreparo.

3.2 A perpetuação de preconceitos por parte dos docentes

A partir do que já foi exposto, é preciso salientar mais uma vez que a sexulidade é uma temática polêmica para as camadas populares e, embora o professor tenha, em tese, a formação ideal para tratar do assunto, ele também faz parte da sociedade e tem suas próprias reflexões e visões de mundo sobre tais temas. Isto, no entanto, não pode ser uma justificativa para validar discursos e posturas preconceituosas em sala, mas é o que acaba ocorrendo de modo implícito, como por exemplo a heterossexualidade compulsória que os professores inferem de seus alunos e vice-versa.

Ainda assim, a Educação em Sexualidade é hoje um conteúdo presente no currículo escolar e embora os docentes apresentarem despreparo e inseguranças pessoais, não há como afirmarem se tratar de um conteúdo alheio à disciplina como uma forma de camuflarem seus preconceitos. Isto é o que Ferreira e Santos (2014) apontam como uma das justificativas corriqueiras dadas pelos docentes acerca de suas “resistências” para o ensino da Educação em Sexualidade, e outro fator a ser considerado também é o “receio de reprovação das famílias dos educandos” (FERREIRA E SANTOS, 2014, p. 201), pois alguns pais podem apresentar queixas à diretoria da escola sobre o que está sendo ensinado para seus filhos, o que por sua vez viria a restringir e cercear a prática pedagógica dos professores.

No entanto, no próprio dia a dia da Escola essa temática surge pois os adolescentes entram na puberdade apresentando suas mudanças corporais e hormonais e as crianças, por sua vez, fazem questionamentos e comentários sobre seus corpos ou sobre o porquê das divisões de tarefas e banheiros dentro da instituição, identificando a diferenciação dada pelo gênero logo de início. As explicações para essas perguntas e pontuações, segundo Cunha (2018), devem

ser precisas e dentro dos limites dos interesses das crianças, mas também afirmo que devem ser naturais, evitando a repreensão da curiosidade das mesmas e, para além disso, o professor deve ver esses momentos como oportunidades para promover o debate crítico e reflexivo acerca das questões de corporeidade, sexualidade e gênero desde a infância.

Além disso, Cunha (2018) aponta que a formação dos docentes também deixa a desejar em relação à Educação em Sexualidade, pois as faculdades não promovem formações qualificadas nesta área, a qual é tida como inferior aos demais conteúdos das grades curriculares e, por consequência, fica a cargo dos professores já formados buscarem por qualificações posteriores por meio da formação continuada para preencherem as lacunas em seus currículos. A exemplo desses despreparo evocado no contexto escolar, Filho (2009) transcreveu as observações de professores em sala, apontando o despreparo de uma das docentes no ensino infantil para o manejo da situação em que um de seus alunos do sexo masculino quis interpretar o papel da Rosa no teatro, pois mesmo que inicialmente tivesse concordado com a proposta, rapidamente mudou de opinião quando um dos outros meninos argumentou que desistiria de ser o príncipe para não ter que beijar o colega.

Desse modo, no tocante à qualificação do professor, a formação continuada “é um instrumento que age sob desconstrução e/ou reodernamento sociocultural” (FILHO, 2009, p.105), sendo imprescindível à prática pedagógica que necessita de embasamento científico para a proposição de mudanças sociais de médio e longo prazo, e pode ser complementada também com ações voltadas à comunidade, como apresentações de teatro infantil para os pais e amigos dos alunos, a fim de trazer o debate da sexualidade de modo mais amplo, abarcando todos os sujeitos dispostos a visitarem a instituição, o que corroboraria, por exemplo, para uma melhor aceitação dos familiares em saber que seus filhos estão aprendendo sobre orientações sexuais diversas.

Logo, é óbvio que se trata de uma responsabilidade do docente apresentar a realidade social e dar visibilidade para as questões e populações marginalizadas, uma vez não falar sobre pessoas *queer* (LGBTs) transmite a ideia de que estes não existam e por consequência sejam tidos como insignificantes e alvos de ações preconceituosas conforme citado por Ferreira e Santos (2014). Para esses mesmos autores, os próprios docentes são tidos como seres assexuais na instituição, de

modo que sua sexualidade nunca é posta em discussão para com os alunos quando se tratam de professores LGBTs, pois muitos tem medo de que ao abrirem espaço para esse diálogo virem a ser rechaçados pelo corpo acadêmico, pela diretoria e pelos familiares dos educandos. Assim, além de reforçar a heteronormatividade, o ambiente escolar também condiciona o sofrimento físico e emocional de alguns professores devido a estes ocultarem a realidade de suas vidas privadas, mesmo em momentos de descontrações como intervalos e reuniões sociais entre os docentes.

É nessa mesma linha que Ferreira e Santos (2014) identificaram o uso da palavra “problema” para a referenciação das demais formas de expressão da sexualidade – em detrimento da heterossexual – por parte de alguns docentes, e quando questionados sobre, os mesmos não sabiam como executar práticas pedagógicas adequadas para essas situações. Nesse sentido, o que é mostrado na literatura é um grande potencial para o ensino da Educação em Sexualidade sendo desperdiçado, uma vez que “a escola historicamente é normativa, comprometida em manter a ordem social hegemônica, incluindo a heteronormatividade” (FERREIRA e SANTOS, 2014, p. 197), tornando-se agente para a promoção das desigualdades e violências cotidianas.

E quando as violências aparecem dentro desse contexto, Ledo (2009) afirma que a Escola deixa de ser um local que foi elaborado para a civilização (socialização das normas) e se torna um espaço para a barbárie e, assim, se estabelece um novo dilema: o debate moral. Para o autor, a Escola tem como fim último a formação de um sujeito ético ideal, esta seria, então, a solução para as práticas discriminatórias nos ambientes escolares, pois na medida em que a preocupação fundamental da instituição seria o exercício da cidadania por parte de seus alunos, a aceitação ao diferente seria estabelecida pela mediação do professor, capaz humanizar e sensibilizar os discentes para os eventos e práticas associadas à homofobia.

Por essa lógica, o conceito da homofobia pode ser apresentado como:

A homofobia, como todas as outras formas de intolerância, se articula em torno das emoções, crenças, julgamentos, convicções e fantasmas, assim como de condutas, em atos, práticas, procedimentos e leis, e ainda através de dispositivos ideológicos, como através de teorias, mitos, doutrinas e argumentos de autoridade. E não se tratando somente de violência contra

homossexuais, a homofobia constitui-se uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e de respeito ao outro (POCAHY, 2007, p.12-13 apud FILHO, 2009, p.54).

A homofobia, então, precisa ser compreendida enquanto um fenômeno multideterminado decorrente de fatores históricos, sociais, econômicos e subjetivos, que revela informações e sinaliza a necessidade de transformações no interior das relações escolares, sobretudo na relação professor-aluno pois em escolas com maior hostilidade há maiores índices de evasão escolar e de baixas notas para os educandos homossexuais de acordo com Filho (2009).

Desse modo, conforme os homossexuais vão se emancipando e ocupando lugares, frequentando as escolas como alunos, professores ou familiares por exemplo, é necessário que haja um regimento organizacional contrário à homofobia para o bom convívio e desenvolvimento dos discentes, enfatizando o respeito à diversidade humana e às novas configurações familiares visando um resultado adequado da prática educacional sistematizada.

Nesse sentido, pensando que os casais homoparentais estão cada vez mais adotando seus filhos e os matriculando em unidades escolares, sejam elas públicas ou particulares, o restante deste trabalho visa se aprofundar no papel e na relevância da participação da Família no processo de aprendizagem dos jovens e adolescentes.

4. HOMOPARENTALIDADE E EDUCAÇÃO

Para este capítulo, será apontada a importância da Família, enquanto instituição social, para o desenvolvimento infantil, bem como a relação estabelecida desta com a Escola, dado que são os locais em que as crianças passam a maior parte de seus dias, de modo que uma boa convivência entre os responsáveis (pais ou cuidadores) e as escolas favorece o processo de aprendizagem dos discentes, isto é, esses sujeitos que estão se constituindo e desenvolvendo precisam ter ambos como fatores de proteção, oferecendo amparo emocional e físico, corroborando para o processo de aprendizagem dos jovens estudantes.

4.1 A importância da relação entre a Família e a Escola no processo de ensino-aprendizagem

A princípio, constata-se que há um ideal de família estereotipado difundido na sociedade em que o homem exerce a função paternal de provedor e protetor, ao passo que a mulher assume a função maternal sendo a cuidadora dos filhos de sangue desse casal. De acordo com Freitas e Dias (2012) a Constituição Federal promulgada em 1988 possui um caráter discriminatório por considerar como “família” a união estável, isto é, o casamento, entre um casal hétero e seus filhos consanguíneos ou então um desses pares e seus filhos – que na realidade brasileira, em sua maioria, se trata de mães solteiras e suas crianças – de modo que sequer considere as demais configurações familiares e, portanto, fundamenta o desconhecimento e inclusão dessas outras famílias já em sua elaboração. Em contrapartida, para Dias e Azevedo (2018) apresentam que o mesmo documento inovou por garantir aos filhos adotivos de uma família os mesmos direitos que as crianças consanguíneas usufruíam, promovendo a igualdade de afetos e tratamento.

Paralelamente, como já exposto, o ECA (BRASIL, 1990) entra como um principal mobilizador social por deixar a designação de pais a quem as crianças e adolescentes consideram como seus cuidadores e quem os ama como filho, exercendo de fato as funções parentais, não mais ligada ao sexo biológicos, mas sim às relações afetivas. Desse modo, é possível afirmar que “a família não desapareceu, ela se transformou” (COUTO, 2010, p. 59), pois os aspectos que a

caracterizavam foram deixados em detrimentos de outros, agora com maior relevância social, criando-se contextos para o exercício de funções parentais por casais homoafetivos, uma vez que o avanço tecnológico e científico atual autoriza à população a dissociação da parentalidade do nascimento biológico referente aos pais e aos filhos também. Nesse sentido, na pós-modernidade, os laços de sangue (genéticos) não são mais primordiais para a constituição da Família, o que dá abertura para um olhar inovador sobre a mesma, a concebendo como um núcleo capaz de oferecer um ambiente seguro, afetivo e com valores morais para o desenvolvimento dos sujeitos em desenvolvimento, como crianças e adolescentes mencionado por Freitas e Dias (2012), em conformidade com:

As pessoas, independentemente de seu estado de saúde, religião, origem, etnia, estado civil, orientação sexual e identidade de gênero podem criar uma criança e dar-lhes afeto. Acima de tudo, todas as crianças devem ser cuidadas (CUNHA, 2018, p.25).

Desse modo, todas as configurações familiares – ou arranjos, como referenciado por Dias e Azevedo (2018) – adquirem o caráter de núcleo afetivo e protetivo, sendo listadas pelos autores como matrimonial (formada por casamento entre sujeitos héteros ou homossexuais), “informal” (a partir de uma união estável entre dois sujeitos), monoparental (composta por um sujeito adulto e seus filhos), anaparental (formada pela ausência de pais, tendo apenas irmãos), unipessoal (constituída por um único sujeito devido a inúmeros fatores, como uma viúva), mosaico ou reconstituída (a partir de um sujeito divorciado com filhos que passa a conviver com outra pessoa divorciada e também com filhos), simultânea ou paralela (em que o sujeito já possui um casamento, mas ao mesmo tempo mantém outra união estável, como casos de bigamia) e, por fim, a homoparental que é focalizada neste trabalho. Para além disso, os autores ainda postulam que o termo da homoparentalidade originou-se na França na década 90 para designar as famílias compostas por sujeitos não heterossexuais, relacionada ao exercício da função parental por esses mesmos sujeitos, que não necessitavam de uma união estável para tal, embora a homoparentalidade referencie apenas famílias compostas por casais homossexuais atualmente.

Em meio ao contexto de que tais famílias ganham mais visibilidade, se reconhecendo como núcleos merecedores de respeito e o exigindo, é possível

afirmar a existência de uma necessidade político-pedagógica da Escola de promover a capacitação de seus educadores para que os mesmos tenham manejo para os encontros com a diversidade a fim de “resguardar os direitos dos discentes, respeitando e compreendendo seu contexto familiar” (DIAS e AZEVEDO, 2018, p.15), evitando possíveis falas, posturas ou ações de caráter discriminatório que viriam a constrangê-los ou a sua família.

Por essa lógica, Martins (2009) enfatiza a formação continuada dos professores como de suma importância, por serem capazes de preencher as lacunas da formação inicial (a graduação em licenciatura) de modo a promover a aquisição de complexas capacidades de ensino, por meio da apropriação da linguagem, dos instrumentos e recursos utilizados e das produções humano-genéricas, gerando condições estruturantes internas e externas para novas apropriações e assim por diante, implicando a síntese, a análise e a generalização desses novos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o docente deve sempre trabalhar com as potencialidades, tanto as suas quanto as de seus educandos, pois os conhecimentos consolidados precisam apenas complexificarem-se superando a aparência e imediatez dos fenômenos (pensamento empírico), possibilitando uma visão ampla e total da realidade (pensamento teórico-conceitual) na própria atividade mediada em sala.

Dessa forma, nenhum professor está isento do debate sobre as novas configurações familiares, uma vez que são – ou ao menos devem ser – incentivados à capacitações teórico-práticas pelas instituições e pelas políticas educacionais vigentes, dado que formar professores é dar-lhes a capacitação para formarem (humanizarem) outros sujeitos, principalmente aqueles em desenvolvimento, conforme o processo de ensino-aprendizagem já mencionado, e a partir dos conteúdos expressos nas formações continuadas e especializações da área, os professores compreendem a totalidade mudanças de arranjos familiares e suas consequências positivas e negativas, promovendo a visão crítica e reflexiva imprescindível da prática pedagógica.

Para Ferreira e Santos (2014), a Escola é considerada um “espaço democrático” porque oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, as discussões de questões sociais a partir de dados científicos e a tolerância ao diferente por meio do conflito de costumes e crenças em um ambiente para além do doméstico, de modo que essa convivência com a diferença é concebida como

fundamental para o desenvolvimento dos alunos e a futura convivência em sociedade. Isto pode ser entendido também como parte do compromisso ético-político da Escola na formação dos educandos, pois a instituição não deve desrespeitar ou fomentar práticas de exclusão contra quaisquer valores das famílias de seus alunos, mas sim trazer a legitimização do debate, o qual não deve ser feito somente entre os funcionários e os discentes, mas também ser aberto à comunidade e aos familiares de educandos, como posto:

A revisão dos valores ligados à família deve ser um trabalho desenvolvido em comunhão entre pais, alunos, comunidade e escola, de modo a interligar todas as diretrizes de formação do futuro cidadão, integrante da sociedade. De forma que a escola funcione como uma ferramenta de suporte informacional para a formação do indivíduo e que a sua casa e a sua comunidade sejam campos propícios de execução e aplicação dessas condutas aprendidas (FREITAS e DIAS, 2012, p.104).

Logo, fica claro que a participação dos núcleos familiares nas atividades propostas pelas escolas são imprescindíveis para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual dos alunos, dado que os cuidadores foram os primeiros mediadores entre as crianças e a sociedade ao lhes oferecerem o mínimo da aptidão social para o convívio grupal. Por essa lógica, aproximar a Família e a Escola só é possível quando há o mútuo respeito das partes, considerando a diferença sócio-cultural existente entre os sujeitos e suas funções exercidas nesse diálogo, isto é, os pais de uma criança muitas vezes não se sentem bem recebidos pelas escolas devido às posturas discriminatórias dos funcionários, sejam por causa da etnia, nível socioeconômico ou orientação sexual, o que diminui consideravelmente seu interesse em participar das atividades inicialmente pensadas pela gestão escolar.

Ainda assim, os sete casais homoparentais entrevistados por Dias e Azevedo (2018) se mostraram bastante preocupados com a educação de seus filhos e empenhados em manter uma boa relação com a instituição em que os matricularam, o que demonstra a competência para com o exercício da função parental que se propuseram a assumir quando adotaram seus filhos. Isto, além de ser um dado significativo contra o imaginário popular preconceituoso, também revela pontos positivos da inserção dos familiares no ambiente de estudo de seus filhos, bem como a importância das boas práticas pedagógicas das instituições, que será mais explorado no próximo item.

4.2 A Escola frente às novas configurações familiares

Sabendo que a homofobia é uma forma de violência velada nas escolas, como já exposto, neste item me dedico a citar algumas situações que podem constranger os pais homoparentais e também a propor soluções simples e viáveis que poderiam vir a estreitar o laço entre tais famílias e a Escola.

A exemplo disso, têm-se o depoimento coletado por Dias e Azevedo (2018) em que uma das famílias entrevistadas ressaltou o sentimento de desrespeito pela falta de consideração das professoras de seus filhos em relação às diversas configurações familiares quando, às vezes, os docentes passam atividades para serem respondidas pela “mãe” ou pelo “pai”, de modo que o mais adequado seria a nomenclatura de “responsável” ou “cuidador”, uma vez que o estudante pode não conviver com um destes, morar com outros parentes ou ainda ter um núcleo familiar homoparental. Superficialmente, tal mudança na terminologia não parece gerar alguma diferença na realidade social, mas os discursos são importantes ferramentas que instrumentalizam a população (ver item 3.1) e tendo em vista que os educandos devem ser ensinados a compreender a sociedade em seu constante movimento, contradição e totalidade – princípios básicos do materialismo histórico-dialético, que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica –, essa substituição na terminologia seria capaz de englobar todas as configurações familiares aqui listadas (ver item 4.1), bem como auxiliar na reflexão do porquê a inclusão ser tão importante.

Para outra família, as comemorações do “Dia dos Pais” são responsáveis por trazer o constrangimento à tona, dado que durante os eventos escolares da filha, esta recebe apenas uma lembrancinha para homenagear, em tese, seu único pai, como as demais crianças, fazendo com que o casal alterne entre si o ano em que um deles irá comparecer para que a filha não fique angustiada por não saber qual deles presentear sem magoar o outro; o que seria facilmente solucionado se a escola se dispusesse a confeccionar uma lembrancinha a mais para que fossem entregues ao casal, de modo a incluir os dois pais nos eventos. O mesmo valeria para núcleos familiares em que os casais de lésbicas exercessem a função parental da maternidade, de modo que duas lembrancinhas nos eventos de comemorações de “Dia das Mães” homenageariam a ambas. Ou então que o “Dia dos Pais” e o “Dia das Mães” fossem substituídos pelo “Dia da Família”, conservando o caráter

comemorativo e integrativo do evento entre ambas instituições sociais.

Diante disso, é possível dizer que as sete famílias entrevistadas por Dias e Azevedo (2018) são representações das famílias homoparentais brasileiras, que tem se aproximado e até mesmo criado dinâmicas familiares próprias para se adequarem aos eventos e atividades escolares de seus filhos, demonstrando grande preocupação com o desenvolvimento dos mesmos. No entanto, apesar desse comprometimento e contato entre as famílias e as escolas, um sentimento comum dos cuidadores homoparentais é o de insegurança em relação a integridade físico-emocional de seus filhos, se preocupando tanto com o trajeto até a escola, quanto com as possíveis zombarias de colegas de classe e até mesmo de atitudes discriminatórias provenientes dos professores, principalmente se tratando de colégios militares ou cristãos.

Ainda assim, a Escola e a Família precisam trabalhar em conjunto para o desenvolvimento saudável dos jovens estudantes, tendo autonomia para intervir quando necessário, isto é, quando uma das instituições falha, a outra deve servir de amparo e apoio para as crianças ou adolescentes em risco. Por exemplo, quando a unidade de ensino tem conhecimento de casos de abuso familiar, em relação ao seu aluno, é sua obrigação denunciar o fato às autoridades e ao Conselho Tutelar a fim de assegurar a integridade do jovem, da mesma forma que a Família também deve recorrer ao respaldo legal se obtiverem conhecimento de situações de abuso e violência dentro das instituições de ensino.

Foi relatado também que em determinadas situações os próprios familiares tinham que instruir ou orientar os funcionários e docentes das unidades escolares sobre a melhor forma de abordarem assuntos em relação às famílias, embora a política pedagógica escolar fosse a de aceitação, o que demonstra a necessidade de maior informação e formação dos funcionários e professores, recaindo na formação continuada destes últimos. Nesse sentido, para combater quaisquer formas de exclusão dentro das escolas, proponho dinâmicas e oficinas com os alunos, funcionários, familiares e docentes a fim de sensibilizá-los para o tema. Por exemplo, uma dinâmica da “exclusão” com critérios arbitrários poderia gerar sentimentos de frustração e descrédito a uma parcela de participantes, bem como uma outra dinâmica, a da “inclusão” com critérios também arbitrários, poderia propiciar um ambiente acolhedor como fator de proteção para os mesmos participantes outrora segregados, desse modo, o ulterior debate da homofobia seria embasado na

experiência empírica, mesmo que mínima, da exclusão, tendo também a experiência do amparo coletivo como importante rede de apoio em situações de risco. Ao final, seria interessante enunciar perguntas reflexivas sobre o que foi realizado, como: O que aconteceu na dinâmica poderia ocorrer no dia a dia? O que sentiram quando foram elogiados? Se tivessem vivenciado essas situações na vida real, o que fariam para se sentirem melhor? O que vocês extraem dessa experiência? E etc.

Essas atividades desenvolvem a percepção dos alunos, funcionários, familiares e professores para a importância das práticas coletivas em última instância ao promoverem o saber de que as riquezas humanas, enquanto construções, conhecimentos e tecnologias, foram planejadas socialmente para o benefício da sociedade, haja vista que os humanos são seres sociais por natureza e que as práticas grupais têm auxiliado nossa sobrevivência ao longo da História. Desse modo, não é diferente pensar que as atividades mediadas na Escola teriam a mesma finalidade do auxílio e proteção para o grupo, aqui tido como as minorias marginalizadas LGBTQs, principalmente por meio da problematização da relação do sujeito com seu objeto (a natureza ou ambiente), de modo a oportunizar o debate para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, a fim de diminuir as segregações étnicas, de gênero, de classe e de orientações sexuais.

Para além disso, uma vez que a Escola assumiu o papel de ensinar certos temas que antes eram resguardados à Família, houve um desalinhamento entre ambas as intuições devido àquela contradizer o que é tido como verdade absoluta no seio familiar, como por exemplo a sexualidade ser intrinsecamente relacionada à moralidade, como exposto:

O território da família foi invadido pelo sistema escolar, tanto no plano afetivo como no plano instrumental: a escola preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento da criança em domínios que não apenas o cognitivo e cada vez mais deixa uma menor margem de intervenção familiar face, por exemplo, às escolhas da criança no domínio da atividade profissional, uma vez que os projetos profissionais que os pais alimentam para os seus filhos são frequentemente contrariados pela escolaridade (PICANÇO, 2012, p.11).

Esses projetos de futuro pensados pelos pais para seus filhos são embasados na ideologia de sucesso da classe dominante, dado que a família, embora tenha grande relevância social, ainda é um grupo inserido na sociedade e, portanto, está

sujeito ao mesmo ideal, seja ele com viés econômico ou social. Nesse sentido, quando a Escola desempenha seu papel formativo crítico-reflexivo e demonstra a farsa das aparências e imediatividade da sociedade, a Família acaba por se frustrar e se distanciar da outra instituição, ignorando que o prejuízo desse afastamento para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Paralelamente, o que se observou nos últimos anos a partir desse desvencilhamento da Escola com a Família foi que “a vida urbana e tudo o que esta implica tem levado à crescente demissão das responsabilidades familiares e consequentemente, a escola terá [...] “incumbências educativas que competem à família” (PICANÇO, 2012, p.15-16), o que acarretou em uma reação de inversão de papéis anos mais tarde, de modo que o fracasso escolar, devido às inúmeras exigências de funções e falta de investimento, propiciou à determinadas camadas populares o discurso de que certos temas deveriam ser responsabilidade do núcleo familiar já que as escolas tem falhado em lidar com tal demanda. Contudo, é fundamental que a Escola se empenhe em construir uma boa relação com as famílias de seus alunos, tomando-as como aliadas contra a ignorância e a opressão que vigoram na sociedade, principalmente porque a Família é o berço da cidadania dos jovens por ter sido o primeiro ambiente em que conviveram em coletivo e “a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos” (PICANÇO, 2012, p.14).

As considerações finais que virá a seguir, terá como objetivo finalizar as discussões aqui apresentadas, analisadas e refletidas deste estudo, que por meio da revisão bibliográfica apontou uma série de denúncias e considerações acerca de práticas mais adequadas à realidade brasileira, tendo em vista que a homoparentalidade se torna cada vez mais presente nas instituições escolares e nas discussões político-sociais da sociedade brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que já foi exposto ao longo deste estudo, considera-se como impactante as profundas transformações que a família tem sofrido em seu núcleo nos últimos anos, tanto em relação aos papéis sociais desempenhados por seus membros, quanto a sua própria função formadora de caráter e de moralidade, recaindo sobre a Escola o dever moral de humanização dos sujeitos, visando uma sociedade mais justa e igualitária ao ensinar os valores fundamentais para a convivência democrática. Por essa lógica, ainda que a Escola seja um aparelho a serviço do Estado e, estado este que atravessa uma crise imensa na atualidade, portanto, ainda mantenedora das ideologias dominante, é impossível que se omita o compromisso ético-político de diminuição das violências físicas e psicológicas presentes na realidade brasileira, desmantelando a segregação e exclusão social por meio da reflexão crítica do que é tido como normalidade, como é caso da homossexualidade, dado que se ter um parâmetro de normalidade muitas vezes acarreta na diferenciação, exclusão e, por consequência, violência contra o diferente, pois quando o “anormal” é tido como imoral e, portanto, é passível de extermínio, estamos diante de uma visão totalitarista e excludente, extremamente prejudicial para as vidas desses respectivos sujeitos e também para o próprio regime democrático avançar, uma vez que a diferença é negada e não olhada, acolhida, respeitada.

Logo, a possibilidade de construção de uma educação democrática ideal é o que deve guiar a prática pedagógica inclusiva dos docentes, apoiando-se às lutas sociais e lidando com repressões e segregações que aparecem dentro e fora dos muros das escolas, a partir da compreensão da totalidade, do movimento e da contradição da realidade, ensinando aos discentes a pensar de forma crítico-reflexiva todos e todas, sem distinção, sem discriminação e sem modos de exclusão. A melhor maneira para isso, segundo o que foi exposto aqui, é dialogar com os educandos sobre o preconceito que os rodeia, abrindo espaço para perguntas e depoimentos ao se estabelecer um ambiente de confiança e segurança com os mesmos, visando sempre seu desenvolvimento saudável. E não há como se cogitar um desenvolvimento saudável excluindo a sexualidade desse processo, uma vez que se trata de uma característica intrínseca ao ser humano, que

eventualmente irá emergir nas relações interpessoais dos sujeitos, ou mesmo em seus desenvolvimentos biológicos devido à puberdade.

No entanto, ainda que isso seja amplamente discutido na comunidade científica nacional e internacional, o que se observa é um desafio para o Ensino em Sexualidade no país, dado em que as escolas estão inseridas e o desamparo institucional, além da grande onda de retrocesso que cerca o país e os equívocos que chegam aos governos municipais, estaduais e federal, por meio de igrejas neopetencostais, para o ensino do tema, mesmo com órgãos extremamente respeitados, como a UNESCO (BRASIL, 2019), orientando para práticas educacionais adequadas. O país elegeu em sua constituição que o estado é laico, e ele deve atuar dentro desses parâmetros, sem entradas religiosas na educação pública. Isto se torna mais emergente conforme as famílias homoparentais ganham espaço na mídia e no cotidiano das escolas, demonstrando sua preocupação com a educação sistematizadas de seus filhos e participando das atividades propostas pela instituição escolar, fazendo com que a Escola entre em contato com as novas configurações familiares e busque o mútuo respeito para o desenvolvimento saudável das crianças e jovens matriculados.

Para que esse respeito ocorra é fundamental que a prática pedagógica do docente e a política organizacional da escola estejam articulados e em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que ainda vigora no campo da educação do país, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, os quais ressaltam a importância do Ensino em Sexualidade, da mesma forma que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) garantem o direito à família a todas as crianças, bem como à Educação e à Saúde. Dessa forma, a configuração ou arranjo familiar não é, em hipótese alguma, um impedimento para a formação de famílias à luz da Lei, embora tal estabilidade e direitos ainda sejam muito frágeis e facilmente impossibilitados por forças conservadoras.

Ressalta-se, então, a relevância social do Ensino em Sexualidade nas escolas brasileiras, públicas e privadas, principalmente no momento sócio-político em que o país se encontra, uma vez que o obscurantismo, as fake news e as pseudo-ciências tem se expandido e ganhando força nas camadas populares, se refletindo em práticas que exaltam “a moral e os bons costumes” ao mesmo tempo que oprimem o diferente, tanto em esferas públicas quanto privadas. A exemplo

disso, infelizmente não são raros os casos de discriminação feitos em comentários nas redes sociais de contas originais e falsas (conhecidas por *fake*) de cidadãos comuns e até mesmo por agentes do Estado com grande influência e poderio político. Isso demonstra a grande necessidade do Ensino em Sexualidade por parte da Escola para que essa instituição seja capaz de combater os discursos repressores, por meio da transmissão de informações científicas e, de fato, verdadeiras sobre o tema, promovendo o respeito ao diferente por parte de seus estudantes, que podem agir em conjunto com o corpo pedagógico.

Por fim, esse estudo finaliza-se respondendo às questões que de início foram apresentadas, estabelecendo que é, sim, possível atuar nas escolas superando a realidade aparente que nos é fornecida para além do ambiente escolar, por meio da integração e interação dos docentes, familiares, funcionários e alunos, considerando a participação ativa desses em suas atividades guias, durante o exercício de dinâmicas, oficinas e debates visando a problematização do discurso homofóbico, oferecendo em contra-partida um discurso emancipatório, crítico, livre de obscurantismo e exclusão, por meio da educação em sexualidade, tendo em vista as necessidades informacionais dessa população-alvo e seu grau de aprofundamento de acordo com as Orientações da UNESCO (BRASIL, 2019) e com a Pedagogia Histórico-Crítica, que apontamos aqui. Incentivando sempre o pensamento crítico-reflexivo dos fenômenos da realidade. Para além disso, abre-se o convite aos leitores para novas pesquisas acerca da prática pedagógica aplicada a Educação em Sexualidade, que tenha por objetivo esmiuçar formas de aplicação da teoria como um guia aos futuros profissionais docentes, os capacitando para o tema dada a insuficiência da formação inicial na graduação, ou ainda que visem atividades integrativas entre as famílias homoparentais e as instituições escolares, uma vez que, foi comprovada a importância de tal relação para a formação mais humanizadora, responsável, igualitária, equitativa e digna dos sujeitos em desenvolvimento, isto é, os estudantes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editoria Presença, 1970.

BEZERRA, G. F; ARAUJO, D. A. C. de. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 32, n. 2, p. 175-180, 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732009000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. **Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, jan./abr. 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2294>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

COUTO, M. P. **As novas organizações familiares e o fracasso escolar**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n. 30, p. 57-66, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100005>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CUNHA, D. L. P. da. **Crianças de 3 a 6 anos: Como a escola atua na descoberta da sexualidade. Um estudo a partir de referenciais bibliográficos**. 2018. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: < <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2019-05->

[23/000915332.pdf](#)>. Acesso em 05 ago. 2019.

DIAS, M. L., AZEVEDO, V. G. P. de. **Homoparentalidade na escola: reflexos na concepção pedagógica**. 2018. 30 f. Trabalho de Conclusão do Curso Pós Graduação em lato sensu em Docência no Século XXI: educação e tecnologias digitais - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2053/1/Texto.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. In: Mesa redonda, A teoria da atividade como fundamento da educação escolar, 2., 2013. Presidente Prudente. *Anais...* Presidente Prudente: Revista Unesp. 2013. p.19-29. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150/duarte>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FERREIRA, M. O. V; SANTOS, L. P dos. **Diversidade sexual e docência na produção do Grupo de Trabalho 23 da ANPEd (2004/2011)**. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 195-204, abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2853/1955>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FILHO, L. C. M. de. F. **As Rosas por Trás dos Espinhos: Discursos e Sentidos na Formação de Professores em Face do Debate da Homofobia**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em : <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3964>>. Acesso em 05 ago. 2019.

FREITAS, L. R. M. de; DIAS, R. L. **Discutindo valores na Escola: Homoparentalidade e novos conceitos de Família**. Natal, *Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação*, ano 1, n. 2, p. 1-7, jun/nov, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Principal/Downloads/154-Texto%20do%20artigo-866-1-10-20120629.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019

GULO, F. H. **Educação em Sexualidade na escola e juventude : um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)**. 2011. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/fabio_gulo.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

LEDO, V. A. **Revisão de Estudos: algumas perspectivas de análise sobre a indisciplina escolar.** A Indisciplina Escolas nas Pesquisas Acadêmicas. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10720> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro:** Tópicos e objetivos da aprendizagem. Brasil, 2014. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762> >. Acesso em: 5 ago. 2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade:** Uma abordagem baseada em evidências. 2ª Edição Revisada, Brasil, 2019. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

PICANÇO, A. L. B. **A Relação entre Escola e Família: suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.** 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: < <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

RODRIGUES, R. M. **Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente.** Revista HISTEDBR, Campinas, n. 65, p.128-140, out, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701> >. Acesso em: 10 jul. 2019.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.