

LUCIA REJANE GOMES DA SILVA

**SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL**



**ARARAQUARA – SP
2010**

LUCIA REJANE GOMES DA SILVA

**SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, sob a orientação da Professora Dra. ANGELA VIANA MACHADO FERNANDES.

**ARARAQUARA – SP
2010**

Silva, Lucia Rejane Gomes da
Sexualidade e orientação sexual na formação de professores:
uma análise da política educacional / Lucia Rejane Gomes da Silva
– 2010

164 f.; 210x297mm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientadora: Ângela Viana Machado Fernandes

I. Educação. 2. Orientação Sexual -- Formação de
professores. 3. Política Educacional. I. Título.

LUCIA REJANE GOMES DA SILVA

SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, sob a orientação da Professora Dra. ANGELA VIANA MACHADO FERNANDES.

[Política e Gestão Educacional]

Data da Defesa: 11 de agosto de 2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Angela Viana Machado Fernandes
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Lúcia Escobar
Universidade Federal de Rondônia

Membro Titular: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

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

Ao Enéas e aos meus filhos, Rodrigo,
Rosane e Raony – pois sem eles nada
disso teria graça.

AGRADEÇO

À minha colega Virgínia Tereza Neta Freitas, *in memorian*, que sempre acreditou na sexualidade como respeito e emancipação do ser humano, por juntas termos iniciado na formação profissional “essas conversas sobre sexo”, a quem eu, o Estado de Rondônia, e o Município de Porto Velho em particular, tanto devemos pela abordagem às pessoas soropositivas e com Aids, disseminando conhecimentos e lutando contra o preconceito. Como vê, lá do céu, continuo na “carne viva”...

À professora Ângela Viana Machado Fernandes, por ter-me aceito como orientanda, pela orientação ágil e segura, por sua confiança, seu apoio e sua luz, iluminando o caminho, durante o trajeto percorrido;

Aos professores João Augusto Gentilini e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela leitura atenta e as preciosas sugestões como membros da banca de qualificação;

Aos colegas do Departamento de Medicina da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que torceram pela minha qualificação e aprovaram meus afastamentos;

À professora Ana Lúcia Escobar, pelo respeito e companheirismo na luta, ao longo de tantos anos, por uma melhor e mais digna atenção à saúde;

Aos professores e às alunas que participaram desta investigação, pela disposição e disponibilidade em responder às questões da pesquisa;

Ao professor Ene Glória da Silveira, Reitor que viabilizou o DINTER, ao professor Miguel Nenevê, pela dedicação na resolução e encaminhamento dos problemas vivenciados pela turma do DINTER, nos dois primeiros e mais difíceis anos de coordenação local do Curso Interinstitucional de Doutorado, e à professora Carmen Tereza Velanga, que o substituiu;

Ao professor Edson Inforsato - Tamoio, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP, pela “fiança” simbólica que nos garantiu moradia em Araraquara, por ocasião do Estágio Doutoral;

Às colegas e amigas Sônia Sampaio, Carla Martins, Wany Sampaio e Virgínia Ávila, por terem cuidado de mim e pela convivência profícua e tolerante em relação às manias e convicções de cada uma de nós;

Aos professores Célio Borges, Mara Centeno, José Carlos Barboza, Mário Venere, às coordenadoras Benilce Matos da Silva e Marxlene Bezerra Vieira e às secretárias dos cursos de pedagogia Elisângela e Bárbara, pela ajuda inestimável na coleta dos dados;

Aos professores José Vaidergorn e Marilda da Silva e aos colegas do Curso de Doutorado Interinstitucional UNESP/UNIR, pelas experiências compartilhadas.

A escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam, com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares.

Maria Tereza Nidelcoff (1985)

RESUMO

A tese trata da ausência de conteúdos de sexualidade e orientação sexual na formação inicial de professores, nos cursos de pedagogia, mesmo sabendo que serão cobrados a ter uma abordagem competente nessa área por ocasião da sua futura atuação profissional. O objetivo foi investigar a orientação sexual como política educacional, o lugar que o tema ocupa na formação docente, e como instituições formadoras de professores em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, estão preparando os futuros professores para lidar com o tema. Descrever os mecanismos, estratégias ou procedimentos de ensino utilizados pelos cursos de formação inicial de professores pesquisados, analisar as facilidades e dificuldades apresentadas por alunos e professores destes cursos para lidar com o tema sexualidade, além das suas sugestões para superá-las também fizeram parte dos objetivos de pesquisa. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, descritiva, com análise do conteúdo das respostas dadas por coordenadoras, professores e alunas líderes de turma, totalizando 16 sujeitos, de três cursos de pedagogia de instituições pública e privadas. Através da análise dos resultados, identificaram-se três categorias: a sexualidade ausente ou negada, a sexualidade proclamada e a sexualidade idealizada. A sexualidade ausente ou negada pretende que a sexualidade esteja ausente ou não apareça nas relações sociais, no cotidiano das escolas, em sala de aula e na formação dos professores. A sexualidade proclamada designa o que é tratado sobre sexualidade e orientação sexual nos cursos de pedagogia pesquisados, segundo o que é proclamado pelos respondentes, que se pretende ocupando uma posição emancipatória, ao mesmo tempo que mantém os seus traços conservadores. A sexualidade idealizada recusa a realidade do ensino sobre sexualidade e orientação sexual existente, com suas contradições, conflitos e problemas, em favor de um ideal de ensino destes conteúdos que não ocorre nos cursos de formação inicial de professores pesquisados. Maiores investimentos na formação inicial, e não só na formação continuada, aguardam ser destinados e aplicados, para que essa política pública de avanço da cidadania possa se tornar efetiva, fazendo parte do dia a dia dos currículos das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Orientação sexual. Sexualidade. Formação de professores. Política educacional. Educação.

ABSTRACT

The thesis deals with absence of contents of sexuality and sexual education in the initial formation of schoolteachers, in pedagogy courses, even knowing they will take charge of a competent approach in this area due to their future professional acting. The goal was to investigate sexual education as educational policy, the place the matter occupies in teacher's formation, and how teaching training institutions in Porto Velho, Capitol of Rondônia State, are preparing future teachers to deal with this subject. Describing utilized mechanisms, strategies or teaching procedures by searched initial teachers formation courses, and analyzing shown facilities and difficulties by the students and professors in these courses while leading with sexuality theme, besides suggestions for their overcoming have also been part of the objectives of this research. The research adopted quality and descriptive approach, with content analysis of the provided answers from coordinators, professors and students, totalizing 16 subjects, of three pedagogy courses of public and private institutions. Through results analysis were identified three categories: absent or denied sexuality, proclaimed sexuality and idealized sexuality. Absent or denied sexuality intends sexuality as absent or non-shown in social relations, at everyday school, in the classrooms and schoolteachers formation. Proclaimed sexuality designs what is treated about sexuality and sexual education in researched pedagogy courses, according to what is proclaimed by the answerer ones, assumes an emancipatory position, although it keeps its conservative character. Idealized sexuality refuses the reality of the sexuality instruction and existent sexual education, with their contradictions, conflicts and problems in favor of an instruction ideal of this contents which is does not occur in the searched initial formation courses of teachers. Greater investments in initial formation, not only in continuous formation, await to be destined and applied, wherefore this public politic of citizenship improvement can become effective, being part of the day-to-day curriculum of the brazilian schools.

Keywords: Sexual education. Sexuality. Formation of schoolteachers. Educational policy. Education.

RÉSUMÉ

La thèse porte sur le manque de contenu sur la sexualité et l'éducation sexuelle dans la formation initiale des enseignants, des cours de pédagogie, même en sachant qu'ils seront amenés à adopter une approche compétente dans ce domaine au cours de leurs futures activités professionnelles. L'objectif était d'étudier l'éducation sexuelle comme politique d'éducation, la place qui occupe le thème dans la formation des enseignants, et des institutions de formation des enseignants à Porto Velho, capitale de l'Etat de Rondonia, se préparent les futurs enseignants à traiter de la question. Décrire les mécanismes, des stratégies ou des méthodes d'enseignement utilisées par les cours de formation initiale des enseignants interrogés, d'analyser les avantages et les difficultés présentées par les étudiants et les enseignants de ces cours de traiter avec le thème sexualité, en plus de leurs suggestions pour les surmonter faisaient également partie des objectifs de recherche. La recherche a adopté une approche qualitative, descriptive, avec l'analyse de contenu des réponses données par les coordonnateurs, les enseignants et leaders étudiants Turm, un total de 16 sujets, trois cours de pédagogie des institutions publiques et privées. A travers l'analyse des résultats, nous avons identifié trois catégories: la sexualité absente ou refusée, la sexualité proclamé et la sexualité idéalisée. Sexualité absente ou refusée les affirmations que la sexualité est absent ou n'apparaître pas dans les relations sociales, dans la vie quotidienne des écoles, des salles de classe et la formation des enseignants. La sexualité proclamé se réfère à ce qui est traité sur la sexualité et l'orientation sexuelle dans les cours de pédagogie interrogées, selon ce qui est proclamé par les répondants, qui vise à combler une position émancipatrice, en même temps le maintien de leurs traits conservateurs. La sexualité idéalisée refuse à la réalité de l'enseignement sur la sexualité et l'orientation sexuelle existante, avec ses contradictions, conflits et problèmes, en faveur d'un enseignement idéal tel contenu qui ne se produit pas dans les cours de formation initiale des enseignants interrogés. D'importants investissements dans la formation initiale, e non seulement dans la formation continue, en attendant d'être conçu et mis en œuvre, pour que les politiques publiques que la citoyenneté avance peut devenir effective, qui intègrent une partie du programme quotidien des écoles au Brésil.

Mots-clés: l'éducation sexuelle. Sexualité. La formation des enseignants. La politique éducative. Education.

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1 - Principais características da legislação sobre a orientação sexual no currículo formal do ensino fundamental em Portugal e no Brasil	74
MAPA 1 – Destaque da localização do estado de Rondônia no Brasil e do município de Porto Velho em Rondônia.....	77
QUADRO 2 - Distribuição das características dos professores participantes, indicados pelas coordenadoras dos três cursos de pedagogia. Porto Velho, Rondônia, 2010.....	89
QUADRO 3 - Distribuição das alunas participantes, líderes das turmas de cada um dos três cursos de pedagogia. Porto Velho, Rondônia, 2010.....	91
QUADRO 4 - Distribuição das sugestões para o melhor aproveitamento dos conteúdos de sexualidade e orientação sexual nos três cursos de pedagogia pesquisados, segundo os professores. Porto Velho, Rondônia, 2010.....	109
QUADRO 5 - Distribuição das sugestões para o melhor aproveitamento dos conteúdos de sexualidade e orientação sexual nos três cursos de pedagogia pesquisados, segundo as alunas. Porto Velho, Rondônia, 2010.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. OS DIREITOS DE CIDADANIA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	11
1.1. O Contexto da Edição da Nova Lei da Educação no Brasil	19
1.2. A Política Atual de Formação de Professores para a Educação Básica.....	24
2. A SEXUALIDADE E A POLÍTICA DE INSERÇÃO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS	42
2.1. A Orientação Sexual em Outros Países, com Ênfase em Portugal	66
3. BREVE HISTÓRICO DA REGIÃO E DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES PESQUISADAS	77
3.1. Os Cursos de Pedagogia Pesquisados	82
4. A ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADOS	86
4.1. A Pesquisa de Campo	86
4.2. Os Achados nas Respostas de Professores e Futuras Professoras	95
4.2.1. A Sexualidade Ausente ou Negada	97
4.2.2. A Sexualidade Proclamada	102
4.2.3. A Sexualidade Idealizada	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	146
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
ANEXO B - QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DOS CURSOS	148
ANEXO C - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DOS CURSOS	149
ANEXO D - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS LÍDERES DE TURMAS	151
ANEXO E – CERTIFICADO DE ÉTICA	153

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados em 1996 pelo Ministério da Educação (MEC) e publicados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC) em 1998 (BRASIL, 1998a). Estes parâmetros se constituem em uma proposta de base curricular nacional comum para a educação básica, posteriormente reafirmada através da edição das diretrizes curriculares nacionais. Na proposta dos PCN, seis temas foram eleitos para um tratamento transversal ao currículo: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, e trabalho e consumo. Ou seja, estes seis temas não se devem constituir como disciplinas, mas como conteúdos que devem ser incorporados às áreas ou disciplinas já existentes e em todo o trabalho educativo da escola. Dessa forma, a orientação sexual passa a ser um dos conteúdos da educação básica, inserida no currículo, de forma transversal, a partir das primeiras séries do ensino fundamental.

Entretanto, após mais de dez anos da proposição dos PCN, parece que o ensino sobre conteúdos que tratem de sexualidade e orientação sexual não tem sido objeto de uma maior preocupação por parte das instituições que participam da formação inicial de professores (GUIMARÃES, 2006; MELO, 2004; FIGUEIRÓ, 2004; MAIA, 2004; REIS & RIBEIRO, 2002), apesar dos discursos oficiais. Isto ocorre, dentre outros fatores, frente às demandas requeridas por maior qualidade, eficácia e resultados na aprendizagem dos conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados - Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

A sexualidade, salvo raras exceções, tem sido ignorada pela escola (SAYÃO, 2006). Contudo, abordar este tema tornou-se necessário, devido à emergência da Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (Aids) e seus mecanismos de combate à epidemia, que passam pela discussão e ampla divulgação na sociedade do que seja o “sexo seguro”. No âmbito escolar, esta necessidade é contemplada com a aprovação formal - pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - da Resolução CEB 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998b). Constitui também um campo de estudo voltado para o que seja e como se realiza a transversalidade nos currículos escolares.

O inciso IV do artigo 3º dessa Resolução estabelece que, “em todas as escolas [do país, públicas e privadas,] deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã”. Esta relação deve se dar “através da articulação entre vários dos seus aspectos”, como, “a): a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens”. A alínea b, deste mesmo inciso IV, elenca as áreas de conhecimento dessa base nacional comum, quais sejam: língua portuguesa; língua materna, para populações indígenas e migrantes; matemática; ciências; geografia; história; língua estrangeira; artes (BRASIL, 2006a); educação física; e educação religiosa. Esta última é de matrícula facultativa “na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, ou seja, “sem ônus para os cofres públicos [e] de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis”, em caráter confessional ou interconfessional, como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB (BRASIL, 1996).

Infelizmente, algumas dessas áreas de conhecimento instituídas na norma são consideradas de “atividades de animação pedagógica” (GUIMARÃES, 2006, p. 18), e não conseguem superar a condição de atividades lúdicas ou mesmo de lazer, as quais são incluídas nos programas como facilitadoras das aprendizagens dos demais conteúdos. A ordem em que se apresentam na norma não é aleatória, e reflete o nível de importância dado às mesmas pela sociedade.

Por outro lado, a sexualidade humana, em geral, não compõe o currículo de formação inicial dos professores, não sendo tratado como conteúdo específico, que deve ser ministrado e desenvolvido pelos professores em sala de aula e avaliado o trabalho docente durante a realização do processo ensino-aprendizagem (PEREIRA *et al.*, 2007). Contudo, parece que a sociedade espera que o professor possa tratar de conteúdos de sexualidade e orientação sexual em sala de aula, desenvolvendo uma conduta aberta, ou seja, sem preconceitos e com base científica atualizada sobre a sexualidade, haja vista que contemplar este tema nos conteúdos de ensino é considerado parte das suas competências profissionais, determinadas pela atual política educacional após a edição das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998b). Isto porque, nestas diretrizes está incluída a sexualidade como um dos aspectos a ser integrado em uma base nacional comum de conteúdos de ensino. Desta forma,

aparentemente, esta é mais uma das estratégias que reservam ao professor o simples papel de executor de procedimentos de conteúdo e instrução curriculares predeterminados (GIROUX, 1997), que caracterizam as políticas educacionais autoritárias e determinadas centralmente.

A mensagem de que a escola e as instituições formadoras de professores precisam se preocupar mais em desenvolver um processo de participação política, envolvendo o pensar, a reflexão sobre a prática diária, e as relações cotidianas na escola, é aceita sem questionamentos apesar de nem sempre podermos observar sua efetividade ou realização. Por outro lado, parece que os professores não assumiram e não adotaram a proposta de inclusão dos temas transversais no currículo do ensino fundamental, que foi apresentada como a forma de contribuir para a construção da cidadania e dar sentido aos conteúdos convencionais, vinculando-os à realidade e às necessidades cotidianas dos alunos cidadãos, ao contemplar às questões sociais presentes na vida em comunidade (BRASIL, 1998a).

A minha experiência nas escolas - em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, na Amazônia brasileira - indica que um dos principais problemas do ensino escolar é o desenvolvimento curricular relacionado aos temas transversais, principalmente saúde e orientação sexual, muitas vezes ausentes nos currículos escolares. A minha atuação nas escolas públicas de ensino fundamental se deu, ao longo de anos, nos estágios de Prática de Ensino, como professora da única universidade pública local, desenvolvendo a supervisão e acompanhando alunos na formação pedagógica da graduação em enfermagem. O acolhimento excepcional que recebíamos, as professoras do curso de enfermagem e os seus alunos, a cada semestre e em cada escola, fosse ela municipal ou estadual, pode ser resumido em uma fala, expressão das boas vindas muitas vezes repetidas: “Ainda bem que chegaram, para falar desses assuntos com esses meninos!”. E assim sempre se dava: chegávamos na escola, em estágio de Prática de Ensino, para falar de saúde e sexualidade, ou seja: para fazer o trabalho que nenhum professor queria para si.

Antes, e concomitante à atuação nas escolas, participávamos da formação profissional de enfermeiros e também, como trabalho de extensão, de pessoal de nível médio de enfermagem – auxiliares e técnicos – desenvolvendo projetos vinculados ao Programa Nacional de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (DST/Aids) do Ministério da Saúde¹. Através do desenvolvimento coletivo desses projetos, de iniciativa de professoras da Universidade

¹ Para mais informações sobre o Programa Nacional DST/Aids, acessar o *site* www.aids.gov.br.

Federal de Rondônia e participação de enfermeiras e médicos da Secretaria de Estado da Saúde de Rondônia, para formação de multiplicadores e capacitação de pessoal da área de saúde em DST/Aids, tive contato e pude aplicar todo um arsenal pedagógico alternativo, lúdico e de raízes nos movimentos populares, que era utilizado com o propósito de refletir, criticar e superar preconceitos, buscando a sensibilização desses profissionais e uma prática assistencial menos autoritária e homofóbica e mais humanizada².

Esse trabalho pretendia que os profissionais de saúde reduzissem seus medos e receios ao cuidar de pessoas soropositivas e que respeitassem os direitos individuais das pessoas assistidas. O Programa DST/Aids financiou boa parte dessas iniciativas, que se disseminaram pelo país a partir da segunda metade da década de 90 do século passado. Em estreita parceria com entidades representativas da sociedade civil, estas práticas foram fundamentais para que o Brasil alcançasse a atual situação de controle da epidemia de Aids e possibilitaram o reconhecimento internacional pela sua ampla atuação na redução da incidência, na luta contra preconceitos e na promoção da qualidade de vida dos portadores da doença (BRASIL, 2007a).

A convivência profissional com professores, diretores, supervisores e orientadores nas escolas de Porto Velho, iniciada com as ações do Programa DST/Aids, fez-me perceber as imensas dificuldades profissionais e pessoais desses atores no desenvolvimento de temas relativos à sexualidade, tanto individualmente como com as crianças e adolescentes no espaço escolar, em sala de aula ou fora dela. As dificuldades também ocorriam com os outros temas transversais. Assim, a experiência local aponta que o tratamento dado pela escola para o ensino dos temas transversais parece não satisfazer às exigências atuais da educação ou da formação do cidadão e das competências do ensino fundamental. Além disso, estudos assinalam que, de um modo geral, as escolas brasileiras não adotam ou não há um referencial próprio de como trabalhar estes temas, principalmente o tema transversal orientação sexual.

Algumas pesquisas apontam essa dificuldade. Como em escolas de Niteroi, no estado do Rio de Janeiro, nas quais, com o objetivo de verificar o cumprimento da proposta governamental de transversalidade da orientação sexual contida nos PCN, Valladares (2005) identificou que os professores acham importante e “natural” discutir sexualidade em sala de aula, contanto que não sejam eles que o façam. Outros autores,

² A minha participação nesses projetos faz parte de toda uma atuação militante desde o movimento estudantil e, após graduada, no movimento popular e de mulheres, em sindicatos, central sindical e partido político, que sempre representou uma parcela definitiva na minha formação, como pessoa interessada na justiça social e na luta pelos direitos.

como Nunes (2003) e Dalarosa (2003) criticam a proposta brasileira de transversalidade curricular, pois consideram que esta se constitui apenas em um “verniz” no currículo escolar. Julgam-na importante, mas inexecutável a sua aplicação na escola, porque não está vinculada a uma reforma curricular profunda e a sua inspiração deu-se em reformas educacionais de outros países, marcadas por composições conservadoras e ampliação ideológica do neoliberalismo³, estando distante de qualquer proposta de mudança social e de mecanismos de ampliação da cidadania. Para o primeiro autor, “a abordagem da sexualidade numa dimensão *transversal* não é o fim último e o mais cabal e perfeito entendimento da questão” (NUNES, 2003, p. 158, grifo do autor); enquanto o segundo explicita que “a questão a ser posta é se de fato são necessários temas transversais para dar essa conotação ao saber elaborado” (DALAROSA, 2003, p. 208).

Defendendo os fundamentos epistemológicos que sustentam a concepção de transversalidade e criticando como esta foi usada nos PCN, Nunes (2003, p. 159) declara que

descentralização e transversalidade passaram a ser as palavras de ordem que surgem e proliferam muito mais como *slogans* do que conceitos, argumentos e proposições viáveis. Ser transversal significaria assumir uma diáfana capacidade de perpassar núcleos e estruturas reais e simbólicas supostamente intransponíveis. A transversalidade apontaria para uma superação do “conteudismo” e do “escolacentrismo” e não cairia numa dimensão pós-moderna absolutamente subjetivista, [pois] estaria na terceira via. Este foi o terreno político de nossos reformadores verde-amarelos.

No mesmo diapasão, Dalarosa (2003, p. 205) afirma que “o Brasil tomou de empréstimo a ideia dos temas transversais” da reforma educacional espanhola, implantada a partir de 1987, após o regime ditatorial franquista. Esta, como as demais reformas educacionais que aconteceram “quase que simultaneamente em praticamente todos os países”, seria, para o autor, parte das medidas de recomposição e atualização capitalista para fazer frente às mudanças do mundo da produção e do consumo. Para ele, a proposta de transversalidade dos PCN “caracteriza-se num modelo tecnicista de educação, despolitizador e subjetivista, em que se toma a educação como algo descolado ou acima da realidade social, em que os problemas educacionais nem sempre são compreendidos como resultantes dos problemas da sociedade” (Ibidem, p. 207). E

³ Há diversos autores que tratam do neoliberalismo, principalmente da área de ciências sociais. Na rede mundial de informações, também se encontram conceituações adequadas, bem fundamentadas historicamente. Para uma conceituação ampla e atual do que seja o neoliberalismo, consultar o *site* <http://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>. Para uma conceituação mais resumida, acessar o *site* <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/economista/neoliberalismo.html>.

acrescenta: “a transversalidade induz mesmo à superficialidade horizontal quando o que está em questão é a profundidade do conhecimento” (Ibidem, p. 209).

Ressalte-se que, ao se referir a “ampliação ideológica do neoliberalismo”, expressão usada por esses autores, a ideologia é aqui referida na concepção marxista de falsa consciência, que é inculcada na sociedade através de um processo sistemático de ocultamento do real, no qual interesses e correlações de forças estão implicados, e não apenas como visão de mundo (CHAUÍ, 1990).

Para essa autora,

a ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor da sua própria classe. (...) Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” onde vivem. (...) A ideologia burguesa, através dos seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou, então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições do trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o estado é instrumento dos dominantes (CHAUÍ, 1990, p. 78-79).

Se a queda do Muro de Berlim, ao final da década de 80 do século passado, foi o marco da derrocada do socialismo real, como forma de governo instalado em países do leste europeu, levando ao abandono do conceito de luta de classes como motor da história, não houve, concomitantemente, uma extinção da validade do conceito de ideologia. Pelo contrário, atualizou-se o discurso ideológico ao se passar de uma sociedade marcada pela produção, ou sociedade dos produtores, para outra orientada pelo consumo, ou sociedade dos consumidores (BAUMAN, 2008).

Aconteceu que, no caminho entre a sociedade dos produtores e a sociedade dos consumidores, as tarefas envolvidas na comodificação e recomodificação do capital e do trabalho passaram por processos simultâneos de **desregulamentação** e **privatização** contínuas,

profundas e aparentemente irreversíveis, embora ainda incompletas. A velocidade e o ritmo desses processos foram e continuam a ser tudo, menos uniformes. Na maioria dos países (embora não em todos), eles parecem muito menos radicais no caso do trabalho do que até agora o foram em relação ao capital, cujos novos empreendimentos continuam a ser estimulados quase como regra – pelos cofres governamentais numa escala crescente e não reduzida. Além disso, a capacidade e a disposição do capital para comprar trabalho continuam sendo reforçadas com regularidade pelo Estado, que faz o possível para manter baixo o “custo da mão-de-obra” mediante o desmantelamento dos mecanismos de barganha coletiva e proteção do emprego, e pela imposição de freios jurídicos às ações defensivas dos sindicatos – e que com muita frequência mantém a solvência das empresas taxando importações, oferecendo incentivos fiscais para exportações e subsidiando os dividendos dos acionistas por meio de comissões governamentais pagas com dinheiro público. (...) Na maioria das descrições, o mundo formado e sustentado pela sociedade dos consumidores fica claramente dividido entre **as coisas a serem escolhidas e os que as escolhem**; as mercadorias e os seus consumidores: as coisas a serem consumidas e os seres humanos que as consomem. Contudo, a sociedade de consumidores é o que é precisamente por não ser nada desse tipo. O que a separa de outras espécies de sociedade é exatamente o **embaçamento** e, em última instância, a **eliminação** das divisões citadas acima. (...) A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a **transformação dos consumidores em mercadoria** (BAUMAN, 2008, p. 16-20, grifos do autor).

Considero fundamental explicitar esse entendimento preliminar que norteia este estudo, pois, para melhor compreender a problemática da inserção da orientação sexual nas escolas e como são preparados os professores para tratar deste tema no ensino fundamental, utilizei estudos sobre a política educacional brasileira como referencial teórico. Partindo do currículo formal, do que está formulado oficialmente nos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores, especificamente dos cursos de pedagogia, pretendi conhecer em que se constitui o currículo real no que respeita à sexualidade e orientação sexual. Para isto, busquei não só me ater aos discursos e aos conteúdos escritos, mas às práticas desenvolvidas nas instituições de formação de professores.

Desta forma, esta investigação buscou apreender em que medida a política governamental expressa no currículo tem favorecido a transformação da formação inicial dos professores com relação à sexualidade e aos conteúdos de orientação sexual. Ou se, apesar do idealizado formalmente, estes conteúdos não fazem parte ou não são colocados efetivamente na formação docente.

Assim, a investigação pretendeu responder as seguintes questões:

- Como o tema sexualidade e orientação sexual se insere na política de formação dos professores e qual o lugar que ocupa na formação inicial docente?
- Como instituições formadoras de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, estão preparando os futuros professores para lidar com o tema sexualidade e orientação sexual?

Para responder às questões formuladas, estabeleceram-se os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Investigar a sexualidade e a orientação sexual como política educacional e o lugar que o tema ocupa na formação docente, para sua concretização enquanto parte da política educacional;
2. Investigar como instituições formadoras de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, estão preparando os futuros professores para lidar com o tema transversal orientação sexual;
3. Descrever os mecanismos, estratégias ou procedimentos de ensino sobre o tema transversal orientação sexual utilizados pelos cursos de formação inicial de professores pesquisados;
4. Analisar as facilidades e dificuldades apresentadas por alunos e professores dos cursos de formação inicial de professores pesquisados para lidar com o tema e suas sugestões para superá-las.

A inserção de conteúdos de sexualidade e orientação sexual nos currículos dos cursos de formação inicial de professores pode contribuir para a sua implementação efetiva no currículo do ensino fundamental. Isto porque, na aplicação das políticas públicas, por melhor ou pior que sejam elas, são os executores e, em última instância, no caso das escolas, os professores, quem acabam por decidir as políticas que serão efetivamente seguidas (LINDBLOM, 1981). São eles, os professores, os agentes encarregados da sua implementação e, para isso, precisam se sentir preparados, além de apoiados socialmente e acompanhados institucionalmente.

Para aprofundar a discussão da orientação sexual nas escolas, tendo em vista sua vinculação à construção da cidadania, faz-se necessário o estudo das políticas públicas voltadas à educação no Brasil. A primeira seção traz um retrospecto sobre os direitos de cidadania na sociedade capitalista em que vivemos, que também é uma sociedade líquido-moderna ou de consumidores, no dizer de Bauman (2005). Trato do

surgimento do conceito de cidadania, que se contrapõe, mas não de forma absoluta, a meu ver, ao de classes sociais. O contexto da promulgação da nova legislação educacional brasileira e a política atual de formação de professores para a educação básica, cuja legislação é posterior à LDB, são abordados nessa primeira seção.

Na segunda seção, são apresentadas as considerações e o panorama atual sobre sexualidade e a política de inserção da orientação sexual nas escolas. Um histórico da situação da orientação sexual até a proposta contida nos PCN, a importância do tema na formação dos cidadãos e as dificuldades apontadas para sua implementação são aí apresentados. Dentre os autores tomados como referências na discussão desenvolvida nessa seção, destacam-se Foucault (1984 e 1988), Freud (1996), Ribeiro (1990, 2002 e 2004), Affonso & Ribeiro (2006), Reis & Ribeiro (2002), Guimarães (1995 e 2006), Maia (2004) e Sayão (1997a e 2006).

A terceira seção traz um breve histórico sobre a região onde se realizou a pesquisa, desde o início da sua ocupação até a situação atual no panorama nacional marcado pela diversidade e desigualdades regionais, e também a apresentação das instituições formadoras de professores pesquisadas. Alguns dos resultados da pesquisa empírica, principalmente os dados documentais coletados com as coordenadoras dos cursos pesquisados, são apresentados nessa seção. Devido à exigência do objeto, há desequilíbrio quantitativo entre as seções, sendo esta a menor das seções deste estudo.

Na quarta seção, encontra-se a descrição do percurso metodológico e os resultados encontrados com relação aos conteúdos de orientação sexual nos cursos formadores de professores pesquisados. A análise dos dados coletados constitui o cerne desta pesquisa e nela tenta-se desenvolver e apurar o olhar crítico e a capacidade de compreender como se realiza o currículo real e as possibilidades de realização das intenções, no que respeita à inserção de conteúdos de sexualidade e orientação sexual nas escolas. Através da análise de conteúdo, identificaram-se três categorias nas respostas de coordenadoras, professores e alunas dos cursos de pedagogia pesquisados: a sexualidade ausente ou negada, a sexualidade proclamada e a sexualidade idealizada.

Por último, as considerações finais trazem uma proposição que leva em consideração todo o caminho percorrido: o preparo do professor desde a formação inicial é prerequisite para que se efetive a orientação sexual nas escolas, considerando a sua importância capital como implementador desta política pública de educação. Para isso, também os professores formadores de professores precisam estar e se sentir preparados para lidar com o tema. Maiores investimentos na formação inicial, e não só na formação

continuada, aguardam ser destinados e aplicados, para que essa política pública de avanço dos direitos e da cidadania possa se tornar efetiva, fazendo parte do dia a dia dos currículos das escolas brasileiras.

1. OS DIREITOS DE CIDADANIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nos últimos anos, no Brasil, discutem-se as carências do ensino fundamental público, a partir dos resultados de pesquisas nas quais se avalia o desempenho dos alunos nos conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências (CASTRO, 2005). As pesquisas que medem a qualidade da educação básica brasileira, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) têm como finalidade subsidiar reformas educacionais. As discussões sobre o assunto são travadas tanto nas altas esferas governamentais quanto nas entidades representativas da sociedade civil⁴. A preocupação é grande e é pertinente, mas as perspectivas dos discursos são diferentes em cada um destes lugares de onde se fala da qualidade da educação.

Diz-se em ambos, órgãos governamentais e sociedade civil, que é necessário se investir mais em educação. Mas, enquanto os primeiros, basicamente, destacam que os recursos devem ser melhor investidos, a segunda brada pela necessidade de melhor qualificação dos professores e melhores condições de trabalho, principalmente melhor salário e maior e melhor estrutura para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, além de uma melhor condição de vida para a população em geral, cujos filhos, em sua maioria, estão na escola pública (ANDES-SN, 2007). Tais discussões tornam-se mais relevantes tendo em vista que, no Brasil, a proposta de implantação da universalização da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 - LDB (BRASIL, 1996) - enfrenta um cenário de exclusão social previsto formalmente para ser superado pela via educacional. De outra sorte, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho das escolas públicas têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las ou superá-las (SAVIANI, 1994).

⁴ A sociedade civil aqui referida pode ser definida como “o sistema de relações sociais que se organizam na produção econômica, nas instituições sociais e políticas e que são [pensadas], representadas ou interpretadas por um conjunto sistemático de ideias jurídicas, religiosas, políticas, morais, pedagógicas, científicas, artísticas, filosóficas”, e que “se realiza através de um conjunto de instituições sociais encarregadas de permitir a reprodução ou a reposição das relações sociais”, como a família, a escola, as igrejas, a polícia, os partidos políticos, os meios de informação, o Estado etc., conforme Chauí (1990, p. 73-75).

Algumas análises apontam o decrescente investimento governamental na educação pública nos últimos anos, em todos os níveis de ensino (ANDES-SN, 2007). Segundo essas fontes, o Brasil ocupa algumas das piores posições quando o assunto é educação, tanto em volume de investimentos quanto em resultados e desempenho, mesmo se comparados a países com economias mais frágeis.

A história do direito à educação no Brasil é diversa daquela de outros países considerados desenvolvidos e está vinculada à nossa peculiar história de cidadania. Marshall (1967) identifica o surgimento dos direitos, na história da cidadania, na Inglaterra, no decorrer dos três últimos séculos, sendo no XVIII os direitos civis, no XIX os políticos e no XX os sociais. Para ele, não há cidadania sem educação, haja vista que os direitos civis – os mais básicos dos direitos - se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é, assim, um prerequisite necessário à liberdade civil e ao exercício da cidadania.

No final do século XIX, na Inglaterra e em outros países da parte “norte” do globo terrestre, que são aqueles considerados desenvolvidos, a educação primária não era apenas gratuita, mas obrigatória. Isto porque já se acreditava que o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. A igualdade de status, “implícita no conceito de cidadania, embora limitada em conteúdo, minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípio, uma desigualdade total” (Ibidem, p. 77). Os direitos sociais, em sua forma moderna, implicam uma invasão do contrato pelo status, na subordinação do preço de mercado à justiça social, na substituição da barganha livre por uma declaração de direitos. O direito do cidadão, nesse processo de seleção e mobilidade, é o direito à igualdade de oportunidades, o qual se inicia pela escolarização.

Divergindo em muitos pontos assinalados por Marshall, inclusive focalizando o surgimento da cidadania na Grécia Antiga, ou seja, na ideia de que a cidadania atual seria o posterior “desenvolvimento de uma ideia antiga”, Dahrendorf (1992) afirma que os direitos de cidadania não são condicionais e sim categóricos. Isto quer dizer que o que a cidadania oferece não depende da disponibilidade das pessoas para pagar um preço no domínio privado, que a cidadania não pode ser oferecida no mercado. Para este autor, a busca de uma sociedade civil - mais ainda, de uma sociedade civil mundial – “é a busca de direitos iguais num contexto constitucional que domestica o poder, de modo que todos possam gozar da cidadania como uma das bases de suas chances de vida” (DAHRENDORF, 1992, p. 49).

Para Dahrendorf (1992, p. 58),

o conflito social moderno diz respeito ao ataque às desigualdades que restringem a participação cívica integral por meios políticos, econômicos ou sociais, e ao estabelecimento de prerrogativas que constituam um status rico e integral de cidadania. Qualquer que seja a influência da cidadania sobre as classes, ela não elimina nem a desigualdade nem o conflito. Ela altera sua qualidade.

Portanto, com o estabelecimento do conceito de cidadania, a “velha” luta de classes nem se acabou nem está de maneira alguma inteiramente exaurida. Enquanto não houver direitos de cidadania para todos os seres humanos, a tarefa histórica de criar a sociedade civil não estará completa. Por isso, o autor defende a construção de uma sociedade civil mundial (DAHRENDORF, 1992, p. 60).

Carvalho (2001) aponta que, diferente da periodização descrita por Marshall sobre o surgimento dos direitos de cidadania na Inglaterra, os direitos sociais no Brasil vieram antes que os civis e os políticos. Aqui, o período de 1930 a 1945, do Estado Novo, foi a era dos direitos sociais, tendo sido implantado o “grosso” da legislação trabalhista e previdenciária. Tudo o que veio posteriormente “foi aperfeiçoamento, racionalização e extensão da legislação a número maior de trabalhadores” (Ibidem, p. 123-124).

Nesse período, durante a ditadura de Getúlio Vargas, o “pai dos pobres” (Ibidem, p. 125), o governo inverteu a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzindo o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Assim, não foi pela ação sindical e política independente que os trabalhadores foram incorporados à sociedade, mas por virtude das leis sociais. Para esse autor, a antecipação dos direitos sociais no Brasil fez com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade, resultando numa cidadania passiva e receptora, ao invés de ativa e reivindicadora. Para se alcançar os direitos sociais, foram sacrificados os direitos políticos, e isto se deu antes mesmo de se alcançar prerequisites ao exercício dos direitos civis, como a universalização da escolarização pública.

Em outro momento de cerceamento dos direitos políticos e civis no Brasil, durante a ditadura militar, de 1964 a 1984, os governos militares investiram na expansão dos direitos sociais (CARVALHO, 2001, p. 170). Nesse período, inclusive, houve a universalização da previdência através da criação do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL), em 1971, em pleno governo Médici, “ponto alto da repressão” e de restrição violenta de direitos civis e políticos. Dessa forma, tem-se que os governos

autoritários brasileiros sempre procuraram compensar a falta de liberdade civil e política com o paternalismo social. Mas, daquele período até aqui, passadas quase três décadas de governos civis e quase duas décadas de governos eleitos, continuam a existir os problemas da área social no Brasil, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual (CARVALHO, 2001, p. 199). Isto na prática, não no que se refere a sua formulação legal. Para o enfrentamento desses problemas, quiçá equacionamento, faltam ações que foquem nos direitos que dão sustentação aos sociais, pela sua capacidade de mobilizar a participação cidadã: os direitos civis.

É interessante, apesar de bem típica, a “divisão de classes”, existente na sociedade brasileira, apresentada pelo autor, a partir da garantia (ou não) dos direitos civis. Para Carvalho (2001, p. 215-217),

há os de **primeira classe**, os privilegiados, os “doutores”, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. Os “doutores” são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. (...) Para eles, as leis ou não existem ou podem ser dobradas. Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de “cidadãos simples”, de **segunda classe**, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais. Podem ser brancos, pardos ou negros, têm educação fundamental completa e o segundo grau, em parte ou todo (...) Para eles, existem os códigos civil e penal, mas aplicados de maneira parcial e incerta. Finalmente, há os “elementos” do jargão policial, cidadãos de **terceira classe**. São a grande população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. Esses “elementos” são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos civis ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. (...) Para eles vale apenas o Código Penal. (Negritei).

Efetivamente, no Brasil, muitos direitos civis, a base da seqüência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. O fato de o caminho para a cidadania adotado no Brasil ter sido diferente pode afetar o produto final, o tipo de cidadão e de democracia que se gera. Isto porque, quando os direitos sociais passam a ser a base da pirâmide dos direitos, no lugar dos civis, uma das conseqüências é a excessiva valorização do Poder Executivo, sua centralidade frente aos outros poderes e, principalmente, frente à representação. Para o autor, essa orientação para o Executivo reforça a longa tradição portuguesa, ou ibérica, do patrimonialismo, e “essa cultura

orientada mais para o Estado do que para a representação”, é o que Carvalho chama de “estadania”, em contraste com a cidadania (CARVALHO, 2001, p. 221).

Em outro texto, em veículo de grande circulação nacional e posicionado politicamente de forma liberal, Carvalho (2007) refere que, neste aspecto, a diferença entre os governos getulista e o atual é que a legislação de Vargas era para os operários sindicalizados do setor formal, que hoje corresponde a 40% da população, enquanto as políticas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se destinam aos 60% que constituem o setor informal da economia. Essa ampla maioria da população seria a base do seu apoio na reeleição, pois “do ponto de vista de quem está recebendo o [Programa Assistencial] Bolsa Família, a questão da moralidade política vem em segundo lugar. Para quem vive em um mundo de necessidades, moralidade é luxo” (p.15).

Em outros países, diferentemente, nos quais a população já superou o estado de necessidade que justifique a afirmação anterior, que viveram o “Estado de bem-estar” social, a situação da cidadania, a busca e o exercício de direitos, tem se apresentado de modo diverso. Bauman (2005), criticando a sequência proposta por Marshall (1967), argumenta que

o significado de ‘cidadania’ tem sido esvaziado de grande parte de seus antigos conteúdos, fossem genuínos ou postulados, enquanto as instituições dirigidas ou endossadas pelo Estado que sustentavam a credibilidade desse significado têm sido progressivamente desmanteladas. O Estado-nação, como já mencionamos, não é mais depositário natural da confiança pública. A confiança foi exilada do lar em que viveu durante a maior parte da história moderna. Agora está flutuando à deriva em busca de abrigos alternativos – mas nenhuma das alternativas oferecidas conseguiu até agora equiparar-se, como porto de escala, à solidez e aparente ‘naturalidade’ do Estado-nação (BAUMAN, 2005, p. 51).

Brant de Carvalho (1998), como outros autores já citados, localiza no século XX o período em que as necessidades e demandas dos cidadãos são reconhecidas como legítimas, constituindo-se em direitos. Ou seja, a cidadania, como fundamento universal da política pública, é coisa recente na história da humanidade e, hoje, já no século XXI, as desigualdades sociais não desapareceram e continuam a ser a expressão de permanente tensão e presença dos destituídos de direitos. Dessa forma, a cidadania de todos, entendida como conquista civilizatória, continua na pauta das lutas políticas.

De acordo com a mesma autora, as prioridades nas políticas públicas são decididas pelo Estado, mas nascem na sociedade civil. Elas passam a fazer parte da agenda do Estado, de forma efetiva, quando se constituem em “demanda fortemente

vocalizada por grupos e movimentos da sociedade, que adensam forças e pressões introduzindo-as na arena política” (BRANT DE CARVALHO, 1998, p. 19). Tornam-se, a partir daí, interesse do Estado e não mais dos grupos organizados da sociedade civil.

De acordo com Afonso (2000), alguns autores preferem o termo reforma para referir mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar, e o termo inovação para mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino. Para esse autor, a reforma engloba mudanças ao nível macro enquanto a inovação a mudanças ao nível micro, podendo verificar-se “reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reforma” (AFONSO, 2000, p. 56). As reformas educacionais podem ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública, através de um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise. Entretanto, quando as causas mais profundas da crise educacional não são enfrentadas, as reformas transformam-se num círculo vicioso: podem ter alguns efeitos positivos, mas acabam por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções. De acordo com Afonso (2000), parece que as reformas falham ou, diversamente, têm sucesso, mais por razões políticas do que por questões técnicas ou programáticas.

Lindblom (1981), por outro lado, em alentado estudo sobre o poder e a decisão política, considera que a etapa de execução de uma política é também uma forma de decisão política. Para ele, a determinação concreta das políticas está sob o controle dos que as executam, que pode inclusive diferir do seu enunciado público original. São os executores e, em última instância, no caso das escolas, os professores, quem acabam por decidir as políticas efetivamente seguidas, escolhendo as atividades prioritárias, tendo em vista os recursos e pessoal disponível e a parte de cada programa que deve receber ênfase especial. Estes podem impor vetos importantes durante a fase de implementação das políticas, em vários pontos do processo.

A implementação corresponde a uma fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos desejáveis sejam alcançados. Embora possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, isto é muito raro de ocorrer. Daí porque, na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação (NOBRE BARREIRA & BRANT DE CARVALHO, 2001). Um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes.

De acordo com essas autoras, a concepção original de um programa ou política, tal como formulada, é muito importante, porque as decisões tomadas durante esta fase já

excluíram diversas alternativas possíveis. Mas, na realidade, a implementação efetiva é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções. Na prática, são estes últimos que “fazem” a política. A implementação é, dessa forma, um campo de incertezas, que está na dependência dos incentivos dados, implícitos ou explícitos, do potencial de aceitação, da diversidade dos contextos, o que pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação, inclusive contrários aos objetivos originais do programa (NOBRE BARREIRA & BRANT DE CARVALHO, 2001).

Além dessas condições, há outras questões a ponderar na implementação de políticas. Uma delas é a necessidade de integração entre as áreas de planejamento e gestão; outra é a falta de continuidade das políticas. No Brasil, a descontinuidade dos programas e políticas, com a consequente transferência de responsabilidade entre níveis de governo e governos que se sucedem, que tendem a adotar uma “gestão de curto prazo”, é apontada como um dos obstáculos para a concretização das reformas, de tal forma que

nas três últimas décadas, os sistemas educacionais estiveram sujeitos a sucessivas propostas de reforma que, paradoxalmente, acabaram por fortalecer sua rigidez e imobilismo, surgindo um forte ceticismo quanto às possibilidades de se modificá-los principalmente *a partir de dentro do próprio sistema* (GENTILINI, 2010, p. 50. Grifos do original).

Depreende-se, portanto, que nenhuma mudança se concretiza apenas no papel e nas intenções, ou na vontade política. Apenas na concretude da prática social, na contradição e na incerteza, as mudanças se tornam reais e vivas. É por isso que gestão e política não podem ser analisadas separadamente, “dado o embricamento existente entre elas, onde a primeira coloca em prática os objetivos da segunda, isto é, dá concretude às direções traçadas” (GRACINDO, 1997, p. 212).

Kliksberg (1997) defende que melhores indicadores econômicos dos países, ou regiões, não significam, automaticamente, melhor qualidade de vida para as pessoas. Para ele, “por trás do fracasso social há fatores como a péssima distribuição de renda, o papel deficiente do Estado, a falta de articulação entre as políticas econômicas e sociais” (p. 56). Então, “trata-se de gerenciar organizações públicas que devem forjar um Estado inteligente; de fazer frente à complexidade e à incerteza; de melhorar a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos; e de procurar o desenvolvimento humano e o desenvolvimento econômico” (Ibidem, p. 87), de modo concomitante. Em suma, será pela gerência - não a tradicional e rígida, baseada em dados do passado e no planejamento

dissociado da ação, mas a criativa e inovadora, que compreenda a complexidade e a incerteza como parte do contexto - que as mudanças poderão ser implementadas. Porque, “sem uma gerência de excelência, acabarão por se frustrar as políticas, por mais bem desenhadas que sejam, e os objetivos, por mais inteligentes que sejam, tanto no campo da política econômica quanto no campo da política social” (KLIKSBURG, 1997, p. 96).

Mello (1993), articulando a cidadania à competitividade, considerados desafios educacionais do terceiro milênio, de um ponto de vista liberal, refere que, dentre alguns consensos em nível internacional a respeito da agenda e da formulação de políticas educacionais, está a centralidade da educação para a qualificação requerida ao novo padrão de desenvolvimento e competitividade. Também afirma a autora (p. 39):

ainda que, por si só, a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais e outros objetivos humanistas que hoje se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas.

Hoje, o conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores seriam a base para a cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, como é o caso do Brasil. Aqui, a má qualidade do ensino e o baixo desempenho das escolas públicas estariam reforçando as desigualdades sociais (MELLO, 1993, p. 59).

De forma similar e bem antes dessa autora, Lindblom (1981) referia que muitos investigadores encontraram indícios de que as escolas públicas, que atendem às crianças mais pobres, desencorajam a participação social, com sua ênfase na submissão à autoridade. Não obstante, as pessoas só têm efetiva participação política se aprenderam a importância de participar, “se aprenderam a atuar como cidadãos, se foram **doutrinados** nas aspirações e expectativas que estimulam em vez de paralisar; se aprenderam a se considerar membros de uma comunidade política” (LINDBLOM, 1981, p. 89, negritei).

No Brasil, é no início da década de 80 do século passado, após quase 20 anos de ditadura militar, que se retomam as discussões sobre os direitos de cidadania e pela democratização no país, com ampla participação dos movimentos sociais organizados no período e dos reorganizados no final da década anterior. Em 1988, no espírito democrático que tomou a sociedade brasileira após o fim da ditadura militar, o Congresso Constituinte aprovou a Constituição Cidadã (BRASIL, 2009), reconhecendo e ampliando

os direitos sociais, mesmo que, após quase 20 anos de supressão da maior parte dos direitos civis, a participação política fosse reduzida em relação ao que fora antes do golpe militar, em 1964. No artigo 6º da Constituição Federal aprovada foram elencados como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Posteriormente, no ano 2000, através da Emenda Constitucional nº 26 (BRASIL, 2009a), a moradia foi inserida entre esses direitos.

A partir da promulgação da nova Constituição, intensifica-se o processo de discussão de uma nova lei geral para a educação brasileira, em substituição à Lei nº 4.024/61, então em vigor, juntamente com as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, editadas no regime militar. É desse tema que se tratará a seguir.

1.1. O CONTEXTO DA EDIÇÃO DA NOVA LEI DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Souza *et al.* (2007) e Fernandes (2007) contam um pouco da história da mobilização social e dos acontecimentos que marcaram esse período, de discussão anterior à edição da atual LDB, que teve como marco inicial a aprovação da “Carta de Goiânia”, durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, cujo tema foi “a educação e a constituinte”, com propostas para o capítulo sobre educação a ser incluído na Carta Magna. Tendo sua formulação se iniciado de forma bastante democrática, mobilizando educadores, sindicatos de professores, entidades estudantis e partidos políticos que se colocavam no campo progressista, a nova LDB aprovada – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – não correspondeu “às aspirações observadas na década de 80” (SOUZA *et al.*, 2007, p. 24).

Fernandes (2007, p. 73) explica que

a correlação de forças que se deu durante a tramitação do projeto pode ser caracterizada pelos embates entre grupos conservadores e progressistas. Os parlamentares de partidos progressistas, comprometidos com a escola pública laica de qualidade, aliaram-se ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (integrado por trinta entidades de âmbito nacional ligadas à educação). Os conservadores representaram os empresários da educação e grupos confessionais.

Durante os oito anos que durou a tramitação da LDB no Congresso Nacional, dois presidentes da República foram eleitos e o primeiro foi destituído por improbidade. Em 1996, a capacidade de mobilização social enfrentava nova realidade, diversa daquela de esperança e até euforia que caracterizou o período denominado Nova República, do primeiro governo civil após a ditadura militar, de 1984 a 1990. O substitutivo de lei aprovado em 1996 no Congresso Nacional, de autoria do senador Darcy Ribeiro, era compatível com o momento político vivido, cuja hegemonia se encontrava em forças consideradas de centro direita. O presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso, era fiel representante destas forças no governo central brasileiro (SOUZA *et al.*, 2007, p. 28). A base aliada do governo Fernando Henrique Cardoso era formada pelos partidos PSDB, PFL, PTB, PMDB e PPB⁵, considerados de centro-direita no espectro ideológico, sendo que os dois últimos aderiram como coligação governista após o seu primeiro ano de governo, em 1995 (MIRANDA *et al.*, 2010).

A promulgação da nova LDB se deu sem vetos presidenciais, fato raro no Brasil, devido ao “total apoio do MEC [Ministério da Educação] que se empenhou em sua [elaboração e] aprovação e à iniciativa privada que ficou satisfeita” (FERNANDES, 2007, p. 74). Isto porque, em diversos aspectos, conforme a autora, é “uma lei ampla e muitas vezes vaga”, requerendo regulamentações secundárias posteriores e permitindo que sejam formuladas reformas para a sua implementação.

É deste mesmo período a elaboração de estratégias de centralização de atribuições e poder do Estado e da política de Reforma do Estado, cujos dispositivos foram formulados pelo ministro Bresser Pereira (BRASIL, 1995a) no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta proposta de Reforma do Estado considera a educação como função não-exclusiva do Estado, possível portanto de privatização e terceirização. Ela delinea, na constituição do aparelho de Estado, quatro setores bem distintos: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e, por último, a produção de bens e serviços para o mercado. Sua elaboração teve como objetivo o “aprofundamento da implantação do Estado de cunho neoliberal” (MINTO & MURANAKA, 2007, p. 24), e sua doutrina continua vigente e dominando amplos setores da sociedade e do aparelho de Estado, como se observa no atual governo Luiz Inácio Lula da Silva.

⁵ As siglas significam, respectivamente: PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira; PFL – Partido da Frente Liberal, atualmente DEM (Democratas); PTB – Partido Trabalhista Brasileiro; PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; e PPB – Partido Progressista Brasileiro, atual PP (Partido Progressista). Informações colhidas a partir do site do Tribunal Superior Eleitoral, no *link* <http://www.tse.jus.br/internet/partidos/index.htm>.

Nela, a educação é entendida como um dos “serviços não-exclusivos” do Estado, e o dever de educar do Estado passa a ser função “competitiva”, compartilhada e delegada pelo Estado a organizações públicas não-estatais e privadas. A partir daí, pode-se inferir que a educação, como outros direitos sociais, deixa de ser um direito a ser atendido pelo poder público, de forma direta, passando a ser um serviço oferecido pelo mercado, sob um travestido “controle social” a dar-lhe a aparência de algo democrático e moderno.

A participação da sociedade e o controle social, na Reforma do Estado do MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), que continua vigente, são entendidos apenas como “publicização” dos atos do governo. Esta publicização se constitui em subsidiar o “setor público não-estatal” ou “terceiro setor”, através da transferência da responsabilidade da execução de serviços e de “parceria entre Estado e sociedade para seu funcionamento e controle” (BRASIL, 1997, p. 9-12). É por meio da participação dos interessados – organizações sociais (OS) privadas e usuários dos serviços - nos “conselhos de administração” das referidas OS que se concretiza o “controle social” pensado, com o objetivo de “aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor”.

O que pode surpreender a quem ainda acredita que há diferenças substantivas entre o governo Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva são a permanência, a continuidade e o aprofundamento das mesmas propostas. Estas se expressam na contratação da iniciativa privada para a execução de serviços sociais, antes considerados exclusivos, mas também na reforma da previdência – com a instituição da previdência privada; no fomento aos contratos de gestão na execução das políticas de Estado; nas parcerias público-privadas; na ênfase nos resultados de produtividade nas políticas sociais em detrimento à qualidade; na manutenção das fundações ditas de apoio nas universidades federais, dentre tantas outras propostas daquele governo que se concretizam no governo atual. O leque de partidos, com grande amplitude ideológica, que constituem a base aliada do governo Luiz Inácio Lula da Silva – PT, PSB, PCdoB, PMDB, PP, PTB, PDT, PSC, PTC, PTdoB, PR, PMN e PAN⁶ –

⁶ As siglas significam, respectivamente: PT- Partido dos Trabalhadores; PSB – Partido Socialista Brasileiro; PCdoB – Partido Comunista do Brasil; PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PP – Partido Progressista; PTB – Partido Trabalhista Brasileiro; PDT – Partido Democrático Trabalhista; PSC – Partido Social Cristão; PTC – Partido Trabalhista Cristão; PTdoB – Partido Trabalhista do Brasil; PR – Partido da República, formado a partir dos extintos PRONA (Partido de Reedificação da Ordem Nacional) e PL (Partido Liberal); PMN – Partido da Mobilização Nacional; e PAN – Partido dos Aposentados da Nação, incorporado no ano de 2006 ao PTB. Informações colhidas a partir do site do Tribunal Superior Eleitoral, que conta em 2010 com 27 partidos políticos registrados, no *link* <http://www.tse.jus.br/internet/partidos/index.htm>.

com representantes de forças consideradas divergentes e mesmo oponentes, pode explicar a continuidade das políticas nos dois governos (MIRANDA *et al.*, 2010).

Há um nítido fio condutor ou uma linha de continuidade explícita na política educacional brasileira, que se expressa desde os documentos e relatórios do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1989 e 1996), no Planejamento Político-estratégico para a educação formulado pelo MEC no governo Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1995b) e nas propostas atuais para a educação brasileira, que se desdobram em planos e projetos governamentais e se materializam nas fundações públicas não-estatais, e na contratação de serviços privados e de organizações sociais no atual governo. É possível identificar a ponta do fio da meada dessa teia de relações, desvelando-a, ao se estudar tais documentos constituintes das políticas sociais públicas brasileiras formuladas da década de 90 do século passado até o presente.

Silva Júnior (2005) é um dos autores que expõe a existência da mesma racionalidade político-administrativa nos dois últimos governos referidos, nos quais se reitera “o movimento de transferência de deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão, do Estado para a sociedade civil” (p. 27), através da constituição de parcerias entre estes entes. Esse autor considera que o governo Luiz Inácio Lula da Silva tem praticado o “ultraliberalismo econômico”, cujas características seriam “reformistas, messiânicas e eminentemente autoritárias sob a aparência de legítima democracia” (p. 115).

Tudo isso tem por base a ideologia neoliberal, hoje hegemônica no Brasil e no mundo, a qual propõe a maximização da liberdade de mercado, concomitante à inexistência de qualquer regulamentação por parte do Estado nos seus “negócios”. Mesmo com os prejuízos gerados pela recente crise econômica, que se iniciou no mercado imobiliário fracamente regulamentado norte-americano, este anseio privatista e desregulamentador permanece e revigora-se, já se observando a recomposição dos seus argumentos nos seus veículos de comunicação de massa (NÓBREGA, 2009), expressos por um ex-Ministro de Estado brasileiro.

Isto significa que os agentes do neoliberalismo continuam a propor a privatização e a transformação em mercadoria de todos os bens e serviços. A educação, a saúde, a segurança, a previdência, dentre outros direitos constitucionais, nessa concepção ideológica, são entendidas apenas como mercadorias a ser adquiridas pelos consumidores que podem pagar por elas, segundo as regras da livre iniciativa e concorrência. Por sua vez, o cidadão deixa de ser senhor de direitos e deveres instituídos no e pelo Estado para se transformar em consumidor. Bauman (2008) trata das

características desta “sociedade de consumidores”, que, no limite, acaba tornando as pessoas a própria mercadoria, que se promove, vende, consome e se descarta no lixo. Para ele, “a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias*; ou antes, sua dissolução no mar de mercadorias” (p. 20, grifos do autor).

Para que tal transformação não ocorra de forma incontinenti, é que se luta por mais participação, cidadania e democracia em todos os setores da sociedade, o que em tese dificultaria os planos neoliberais. Com relação à democratização da gestão da educação básica, em nível dos sistemas públicos de ensino, da escola e da participação dos professores, os artigos 14 e 15 da LDB (BRASIL, 1996) merecem destaque. O primeiro artigo estabelece que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios: de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” O segundo, que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Também como medida que contribui para a ampliação da democracia formal, a educação básica passa a comportar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme o artigo 21 da LDB, quando antes o entendimento do que fosse básico na educação se atinha ao ensino fundamental, além de ter “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (artigo 22 da LDB). Através da Resolução CEB 2, de 7 de abril de 1998, como referido antes, são instituídas as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998b). Por meio dela, é determinado que a base comum nacional deverá integrar-se em torno do paradigma curricular, visando estabelecer a relação entre este nível de ensino e a vida cidadã, através da articulação entre aspectos como, “a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens”.

No mesmo ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são editados pelo MEC e distribuídos às escolas, trazendo a proposta do governo central de tratamento transversal desses temas, a serem trabalhados nas áreas de conhecimento.

Após os PCN, a principal medida no setor foi a edição da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006b), pela qual o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos de duração.

Todas essas formulações legais representam avanços na perspectiva da construção da cidadania como possibilidade para todos os brasileiros, mas que não devem ser apreendidas como autorrealizáveis ou de incorporação automática (RIBEIRO, 2007) numa realidade social que está distante de outros padrões vigentes de cidadania. Dos 92 artigos que compõem a LDB, efetivamente alguns representam avanços formais, os quais devem ser vistos sem ilusões de reprodução espontânea, haja vista que “nenhuma lei, por si mesma, muda a realidade” (GENTILINI, 2007, p. 144). Sem que seja fruto do embate democrático na sociedade, qualquer lei pode se tornar uma “lei frágil diante de forças mais poderosas que tentam instrumentalizar o setor educacional em função de interesses econômicos e políticos imediatos e implementar inovações com esta limitação” (GENTILINI, 2007, p. 152).

A partir daqui, pode-se focalizar o texto e o contexto da atual política de formação de professores para a educação básica, dos quais se tratará a seguir.

1.2. A POLÍTICA ATUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Currículo é entendido como os conhecimentos tratados pedagógica e didaticamente pela escola e o conjunto de experiências de aprendizagem a serem vividos pelo aluno para a assimilação e reconstrução desses mesmos conhecimentos (SANTOS & MOREIRA, 1995). Mas currículo também é, fundamentalmente, um artefato histórico-social e cultural não isento de interesses, conflitos ou relações de poder na transmissão do conhecimento. Para Moreira (1997), a nova visão de currículo inclui o *currículo formal*, o currículo real ou *currículo em ação*, o *currículo oculto* e o *currículo nulo* ou vazio. Este último, ou seja, as culturas negadas e silenciadas ou o que se elege no currículo para uma abordagem apenas “turística” – como é o caso das questões tratadas, por exemplo, num “dia do índio”, “dia da árvore”, “dia da mulher” ou “dia do orgulho gay” - também passou a ser objeto de discussão nas recentes formulações sobre o currículo.

O currículo formal é constituído dos planos e das propostas educacionais, o “texto” curricular no qual se planejam as atividades curriculares, bem como os regulamentos e as normas explícitas que orientam o que deve ser lecionado. Este currículo escrito é uma fonte importante, dentre outras, muito valorizada pelos sistemas de ensino e que, assim, acaba influenciando nas práticas de professores e alunos, pois é elevado à categoria de oficial e é legitimado através de leis, conformando a política educacional.

O currículo real ou currículo em ação, por outro lado, é o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aulas. É este que sofre as influências do contexto, societárias e processuais, as quais determinam como será lido o texto oficial. O currículo oculto e o currículo nulo são mediadores entre o currículo formal e o currículo em ação. O currículo oculto é constituído pelas regras, normas e valores não explicitados que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas. Mesmo implícitas, estas regras são efetivamente transmitidas e avaliadas quanto ao seu cumprimento no desempenho e na conduta dos alunos. O currículo oculto é determinante na formação, pois é “o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem às mudanças sociais” (MOREIRA, 1997, p. 14).

Sacristán (1998), na mesma linha crítica de estudo do currículo, mantendo a formulação textual de atenção a ambos os gêneros, afirma o seguinte:

considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem dos alunos/as nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real (Sacristán, 1998, p. 131-132).

De acordo com Sacristán (1998, p. 145), o currículo “define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir”, justamente porque este se ocupa do que é mais nitidamente educativo na prática pedagógica, e não é derivado de disciplinas especializadas, tendo surgido em torno das

soluções para problemas práticos, das intervenções na realidade, quer seja política, administrativa, escolar, didática. Para Moreira (1995, p. 31), o estudo do currículo oculto continua sendo “importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade”, mas “o conceito também contribuiu para, de certa forma, ‘absolver’ o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais”. Nesse sentido, propõe uma reintegração do currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado do currículo oculto. Por essa razão, partimos do estudo do currículo formal para se entender como se conforma o currículo real da pedagogia.

No que respeita ao currículo formal, a legislação atual admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação especial, a formação no magistério de nível médio, denominada Normal ou simplesmente Magistério. Essa prescrição legal encontra-se no artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Porém, os cursos Normais encontram-se em processo de extinção, mesmo não havendo esta obrigatoriedade do ponto de vista legal, e, em Porto Velho, não há mais cursos de magistério nesse nível no ensino público.

O nível superior de formação, em cursos de licenciatura, de graduação plena, é exigido para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio (SOUZA *et al.*, 2007). Entretanto, atendo-se ao texto do artigo 87 das disposições transitórias da LDB, que refere que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” até o final da Década de Educação, a qual se encerrou em 2006, entende-se que, hoje, a formação requerida para o ensino fundamental e médio seja em nível superior. O governo federal vem financiando, desde 1997, em diversos programas, a formação em nível superior de professores em serviço, em cursos presenciais ou à distância, com a finalidade de alcançar essa meta.

Não obstante, normatizações posteriores à LDB foram necessárias para estabelecer as diretrizes curriculares e a carga horária para a formação inicial de professores, após inúmeras discussões de como esta deveria se dar, principalmente com relação à atribuição ou não da docência aos formados em pedagogia. Isto porque, a LDB, no artigo 64, atribuía que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino”. Ao limitar a atuação do pedagogo a essas atribuições, nas quais a docência não se incluía, restringia sua competência à gestão educacional.

Dessa forma, foram editadas pelo Conselho Nacional de Educação: a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a); a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabeleceu a duração mínima de três anos e a carga horária desses cursos (BRASIL, 2002b), com o mínimo de 2.800 horas, sendo 800 horas de carga horária prática; e, por fim, a Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura (BRASIL, 2006c).

Ou seja, só após quase dez anos da edição da LDB é que se chegou a uma solução, através de legislação secundária, para a polêmica sobre se os cursos de pedagogia deveriam ou não formar profissionais também para a docência, além das atribuições administrativas instituídas em lei. Silva Júnior (2007, p. 80-81), discutindo a atual fragilidade teórico-conceitual da pedagogia e o seu reduzido prestígio acadêmico diante de outros campos de conhecimento, considera que, com a publicação das diretrizes curriculares nacionais para este curso,

fica estipulado um entendimento oficial para a questão, que inverte o sentido aparentemente pretendido pelos redatores da LDB e sugere a presumível vitória de um dos lados em disputa: o curso de pedagogia deve ser entendido como uma licenciatura que, como tal, forma professores para a educação infantil e o ensino fundamental. A formação dos *especialistas em educação*, até por coerência com o nível de formação pretendido, é remetida para os cursos de pós-graduação, ou seja, terá sua base mínima em cursos de especialização (grifos do autor).

Além dessa, outras controvérsias também marcaram o período com relação à formação dos professores, provocando tensão entre os detentores de posições divergentes. A proposta contida no artigo 63 da LDB, dos Institutos Superiores de Educação, suscitou a ideia de “fracasso histórico da universidade na realização dessa tarefa” (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 81), por sempre ter priorizado as ciências exatas e naturais sustentadas por vínculos de mercado, já que estes institutos passariam a ser os responsáveis pela formação de professores e o Curso Normal Superior, proposto no mesmo artigo, substituiria o curso de pedagogia.

Não obstante, ao se tratar da formação docente na atualidade, continua a se falar prioritariamente de capacitação em serviço de “professores reflexivos” (TORRES, 1998; DIAS-DA-SILVA, 2007), em cursos de pós-graduação, que se dá individualmente,

não envolvendo a instituição escolar. Parece que a questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo aos poucos, independente dos textos legais. O financiamento destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço, inclusive nos programas de educação à distância, que proliferam indiscriminadamente, os quais também se destinam atualmente à formação inicial apesar das posições contrárias ou diversas ressalvas de educadores, entidades representativas da categoria docente e mesmo de órgãos formadores⁷. Para Souza *et al.* (2007, p. 62-63), a criação de cursos de formação de professores nesta modalidade preocupam-se mais em

atender as novas exigências da lei de obtenção de diploma [de nível superior] e não de formação (...) Têm sido alvo de duras críticas por se tratar de uma espécie de treinamento para professor em nível superior sem a preocupação com a formação dos profissionais (...) Isso ainda é mais grave quando a formação dos profissionais do ensino é feita de forma superficial, aligeirada em cursos de licenciatura à distância ou semi-presenciais, muitas vezes sem qualidade, sem o devido acompanhamento, fiscalização e avaliação feitas pelo poder público e seus órgãos.

Ao lado desta modalidade de formação à distância, que é oferecida tanto pelas instituições públicas quanto privadas de ensino superior, e que é considerado um dos problemas a serem enfrentados na formação dos professores, houve nos últimos anos uma verdadeira proliferação de faculdades privadas que oferecem principalmente cursos de formação de professores, considerados de baixo custo e mesmo “baratos” (VAIDERGORN, 2007)⁸. Isto acontece desde o governo Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade e até mesmo ampliou-se no governo Luiz Inácio Lula da Silva.

A representação nacional dos docentes do ensino superior coloca esta questão nos seguintes termos:

nesse contexto de liberalização geral, as brechas contidas e/ou as tolerâncias previstas na LDB aprovada em 96, e seguidamente emendada, passaram a ser usadas amplamente pelo setor privado, que ainda foi capaz de impor conquistas adicionais, por conta da forte

⁷ A respeito de posições contrárias ou ressalvas à formação inicial de professores em cursos à distância, ver artigos de Torres (2000), Freitas (2002) e Dias-da-Silva (2007); documento da Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp (UNICAMP, 2007); deliberações do Encontro Latino-Americano e Caribenho de Trabalhadores - ELAC (ANDES-SN, 2008); e Síntese do Congresso da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Rondônia (ADUNIR, 2010).

⁸ Os cursos de baixo custo seriam aqueles cujas despesas ou custos, como mensalidades, têm preços mais acessíveis para os alunos, enquanto os “cursos baratos” seriam “não exigentes de instalações custosas e passíveis de salas com um número de alunos por vezes muito acima da centena” (VAIDERGORN, 2007, p. 160). Na verdade, a utilização de tais termos parece se constituir em uma ênfase à sua questionável qualidade.

representação de seus interesses seja nas casas legislativas, seja nos conselhos nacional, estaduais e municipais de educação. Vale dizer: do ponto de vista social, foi feito um enorme estrago. O ensino superior, por exemplo, foi altamente privatizado, com o comprometimento de sua qualidade e a oferta prioritariamente em áreas de conhecimento e locais que interessavam apenas às instituições (sobretudo as particulares) e não aos estudantes e ao país. A mencionada abertura ocasionada pela substituição dos currículos minimamente obrigatórios pelas DCN e pelos PCN foi astuciosamente aproveitada, em especial pelo setor privado (ANDES-SN, 2008, p. 2).

Na formação de professores, em especial, o que se observa é a consolidação de um sistema em que a formação inicial se volta aos conteúdos básicos instrumentais à docência, a qual deverá ser complementada posteriormente. Para Arroyo (1999), a formação inicial torna-se limitada à transferência de técnicas de ensino atuais e algum conteúdo escolar, desconsiderando “as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício” (p. 147). A carga horária prática exigida também é objeto de críticas de diversos autores, que a consideram excessiva frente às carências, as omissões, as condições e as relações de trabalho existentes nos locais de realização dessas práticas (as escolas), os quais não se constituem referências positivas para a formação de novos educadores (DIAS-DA-SILVA, 2007; SILVA JÚNIOR, 2007), não contribuindo efetivamente para melhorar e qualificar a formação.

Contudo, não está na formação de professores a única solução para os problemas da educação básica no Brasil, diante das características e problemas crônicos dos sistemas de ensino brasileiro, mas sem dúvida a solução passa por ela. Para Azanha (2004), a ênfase na formação desconsiderando o contexto em que os docentes estão inseridos tem se revelado pouco eficiente. Para ele, a formação que ocorre descolada do contexto concreto pode veicular valores e ideias divergentes daqueles presentes na escola em que o professor ou a professora atua, gerando conflitos que impedem sua inserção no contexto escolar.

Além disso, melhorar a formação isoladamente não é garantia de que a qualidade do ensino será melhorada, pois um professor pode desempenhar um bom trabalho em uma escola e um trabalho considerado ruim em outra escola, dependendo das condições de atuação existentes. O conceito de competência, como um atributo de indivíduos, é questionado. Como defende Azanha (2004, p. 373), “o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores.” Mas o que tem ocorrido no Brasil, predominantemente, são programas de

formação centrados nos professores individualmente e não nas práticas escolares concretas.

Aprender a ser professor é uma aprendizagem de competências e de habilidades que deve se dar por meio do conhecimento educacional e de sua aplicação em situações práticas concretas, que exigem o desenvolvimento das habilidades pedagógicas na construção da competência pedagógica (DIAS-DA-SILVA, 2007). A formação do professor, além de exigir requisitos que dizem respeito ao saber, à cultura, à inteligência e à didática, exige também aqueles que estão relacionados com a compreensão, a tolerância, com a elegância de atitudes, a lhanura e o espírito de retidão, e o sentimento de justiça (GABRIELLI, 1999). O capital cultural e a biografia do professor, sua história de vida, são a mediação entre o sujeito e o objeto quando se pensa o trabalho docente.

É frente a esse contexto que se coloca a questão da inclusão de conteúdos de sexualidade e de orientação sexual nos currículos de formação inicial de professores, e não só para o cumprimento dos textos legais. Penso principalmente nos cursos de pedagogia, os quais formam professores responsáveis pela formação inicial do ser humano, da educação infantil ao ensino fundamental, atuando na docência, na orientação pedagógica e na gestão da escola. Para que este seja um assunto que se efetive como tema transversal às áreas de conhecimento, não se pode negá-lo ou omitir sua presença nos cursos de formação inicial de professores.

O curso de pedagogia foi criado no Brasil no ano de 1939, durante a ditadura getulista, com a regulamentação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, através do Decreto nº 1.190 (PAPI, 2005, p. 73-94). Segundo essa autora, sua criação “esteve inserida num momento histórico em que cresciam os debates sobre a implementação das primeiras universidades do Brasil, impulsionados pelas discussões na Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelas ideias dos representantes da Escola Nova, que pretendiam a reconstrução social pela educação”. O curso conferia o diploma de bacharelado e licenciatura, e era oferecido no esquema 3 + 1, formando o técnico em educação e o professor da escola normal. O bacharel em pedagogia ou o técnico em educação era formado em três anos, e poderia atuar na administração escolar. O diploma de licenciado permitia a atuação como professor da escola normal, de nível médio, e era obtido através de uma complementação de um ano de duração, de conteúdos de didática. Por isso era usada essa expressão 3 + 1, três anos de ensino de base comum e mais um ano de didática. A separação entre o bacharelado e a licenciatura era apontada como uma divisão entre conteúdo e método, teoria e prática.

Após o período inicial, até a regulamentação atual determinada pela Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura (BRASIL, 2006c), o curso foi regulamentado pelo Parecer 252 e Resolução nº 2, de 1969, do antigo Conselho Federal de Educação. Essa regulamentação estabelecia a estrutura curricular e a carga horária mínima de 2.200 horas para os cursos de pedagogia.

Papi (2005) explica que a primeira regulamentação do seu currículo mínimo deu-se através do Parecer 251/1962, após a edição da Lei nº 4.024/61, primeira lei de diretrizes e bases da educação, que previa para todos os cursos superiores tais currículos mínimos como forma de garantir a uniformização da formação no país. A existência de uma ruptura entre estudos teóricos e práticos foi identificada e, com o decorrer do tempo, reforçada, desde o início da formação (Ibidem, p. 75). Desde então, nos diferentes contextos da sua trajetória no Brasil, com poucas variações, na dependência das forças implicadas e hegemônicas em cada contexto, o curso de pedagogia pretendeu formar professores para o ensino nos cursos Normais e técnicos “especialistas” para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção nas escolas e sistemas de ensino, admitindo também o exercício do magistério nas séries iniciais, hoje do ensino fundamental.

O conteúdo dos 15 artigos da Resolução do MEC que instituiu as diretrizes curriculares vigentes para o curso de pedagogia é o que se passará agora a detalhar, para melhor conhecer a legislação atual sobre a formação inicial de professores, que faz parte do foco desta investigação. Isto porque, são eles os responsáveis pelo ensino na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no país.

Conforme o texto dos artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006c, p. 11), as diretrizes definem “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”, e “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. No § 1º do artigo 2º, explicita a concepção de docência como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e

estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006c, p. 11).

O § 2º desse mesmo artigo 2º estabelece que o curso de pedagogia, “por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará” uma amplitude de conhecimentos, quais sejam: “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. No artigo 3º, dispõe que “o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. O parágrafo único deste artigo 3º ainda estabelece que, “para a formação do licenciado em pedagogia é central: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; e a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”.

A que se destina o curso de licenciatura em pedagogia é do que trata o artigo 4º da Resolução CNE/CP 1/2006: “à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Além dessas funções docentes, o parágrafo único desse artigo complementa com as outras previstas pela LDB, no artigo 64 anteriormente citado, eminentemente de gestão educacional, com a seguinte redação:

Parágrafo único. 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;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 11).

Ao se dispor em parágrafo único, ou seja, como apenso, as atividades que antes eram as principais legalmente estabelecidas para os formados em pedagogia, passa-se a secundarizá-las. Ou seja, essa redação passa a garantir, em uma virada de 180 graus, como foco e objetivo principal da formação em pedagogia, as atividades da docência.

O perfil do egresso dos cursos de pedagogia está expresso no artigo 5º da Resolução CNE/CP 1/2006 e nele, distribuídas em 16 incisos, constam as seguintes habilidades e competências (BRASIL, 2006c, p. 11):

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- 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;
- 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;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

A estas habilidades e competências, do âmbito da docência e da gestão educacional, são acrescidas outras, através da redação dos parágrafos 1º e 2º desse artigo 5º, com a finalidade de contemplar a formação e a atuação em situações específicas, como as dos “professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas” e/ou nas “escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas”. Estes professores, além das competências e habilidades anteriormente citadas, deverão: “promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes” (BRASIL, 2006c, p. 11).

A estrutura curricular do curso de pedagogia, para atender este perfil, está discriminada no artigo 6º da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006c, p. 11), a qual conta, “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” de ensino, com três núcleos, cujos conteúdos estão distribuídos da forma que transcrevo:

- I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro,

particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural. (Negritos do original).

A partir da leitura deste artigo 6º, depreende-se, com boa vontade, que conteúdos de sexualidade estejam incluídos no inciso I do artigo supracitado, na alínea e – “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” - ou na alínea j – “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea”. Isto porque não há qualquer referência explícita ao estudo da sexualidade entre os conteúdos discriminados nas DCN do curso de pedagogia. Confrontando estas diretrizes com as

DCN do ensino fundamental, nas quais está explícito que a sexualidade é um dos aspectos a ser contemplado no currículo – na alínea a do inciso IV, artigo 3º da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 -, percebe-se uma lacuna e uma desarticulação entre ambos.

Entretanto, não há como aplicar “conhecimentos de processos de desenvolvimento” humano sem antes estudá-los e conhecê-los. Por essa razão, abordar as teorias psicanalíticas freudianas, cuja matriz é a sexualidade infantil (FREUD, 1996), passa a ser a condição da aplicação (ou não) desses conhecimentos pelos futuros professores, restando às instituições de ensino dos cursos de pedagogia prever e fazer incluí-las nos projetos pedagógicos, nas matrizes curriculares, nas ementas das disciplinas ou nos núcleos temáticos. A partir daí, de uma possível inclusão no currículo formal dos cursos de pedagogia das IES, ficará a critério dos professores, da sua vontade e/ou interesse, abordar ou não conteúdos de sexualidade e orientação sexual em sala de aula, uma vez que não há qualquer exigência a esse aspecto nas DCN do curso.

Uma “psicologia do desenvolvimento humano” ou uma “psicologia da educação”, disciplinas ou conteúdos que costumam ser componentes curriculares dos cursos de pedagogia, não podem, a meu ver, omitir aspectos do desenvolvimento psicosssexual, exceto se assumir um expresso caráter conservador e reacionário que refuta qualquer conhecimento científico que não venha ao encontro da sua visão ideológica. Ter contato com esses conteúdos é que faz com que o professor possa melhor entender o que ocorre subsidiariamente e o que sustenta os processos de aprendizagem, e que não só se detenha nas teorias que a explicam. Afinal,

a sexualidade infantil é a fonte original de toda a curiosidade e investimento sapiente; mas, como seu objetivo privilegiado é a obtenção do prazer, é preciso que o sistema educacional, e o professor em particular, tenha a exata noção disso, e possa fazer da atividade pedagógica uma atividade prazerosa, onde o *saber* tenha também *sabor* (recorrendo mais uma vez ao latinismo, recordo que um e outro provêm do termo *sapere*, “ter gosto”). Só assim, através de um saber que possa *afetar* os jovens estudantes, se tem sucesso em dispor da matriz principal de toda aquisição de conhecimentos e de talentos necessários à uma vida plena e potente: a sexualidade (KUPERMANN, 1999, p. 70, grifos do autor).

Porém, está na esfera do devir que tais conteúdos se constituam parte dos cursos de pedagogia, e sua ausência representa uma deficiência na formação profissional de quem pretende lidar com pessoas em formação, nos diferentes níveis de escolarização da educação básica. Ao não serem trabalhados estes conteúdos na

formação inicial, identifica-se de imediato uma lacuna profissional que só poderá ser atendida no futuro, com a educação continuada, em cursos de pós-graduação ou de curta duração, que são oferecidos ordinariamente aos professores que já atuam dentro dos sistemas de ensino.

Um outro tema transversal, além da sexualidade, presente nos PCN e nas DCN do ensino fundamental, mas que não consta nas DCN da pedagogia é a saúde. Cabem outros estudos sobre essa omissão, que pressupõe todo um posicionamento político.

A carga horária mínima do curso de licenciatura em pedagogia também é estipulada pela Resolução CNE/CP 1/2006, no artigo 7º. Ela terá 3.200 horas de “efetivo trabalho acadêmico”, 1.000 horas a mais que na resolução anterior, de 1969, e 400 horas a mais do que a resolução de 2002, que trata da formação de professores para a educação básica, de uma forma geral. Estas 3.200 horas devem ser assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Ou seja, há também nessa Resolução, ao lado de um aumento da carga horária total, uma redução da carga horária do estágio supervisionado em relação à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabeleceu para os cursos de licenciatura a duração mínima de três anos e a carga horária mínima de 2.800 horas, sendo 800 horas de carga horária prática - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b). Há, portanto, a previsão de menos 100 horas de estágio supervisionado, na carga horária mínima, na licenciatura em pedagogia em relação às outras licenciaturas. Isto parece apontar para um enfoque diferente a respeito do componente prático no currículo de formação de professores, posterior à edição da primeira resolução, que não mais super-privilegia a prática, principalmente do estágio supervisionado, em detrimento da teoria. Há inclusive a previsão de outras possibilidades práticas, ou teórico-práticas, como a iniciação científica, a monitoria etc.

O artigo 8º da Resolução trata da distribuição das atividades e conteúdos estabelecidos, para a integralização de estudos no projeto pedagógico de cada instituição de ensino. Esta integralização, de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2006, deverá ser efetivada por meio de:

- I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
- II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
- III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;
- IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
 - a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica.

Cabe salientar que, com a extinção gradual dos cursos de nível médio na modalidade Normal, a previsão de estágio supervisionado contida na alínea b desse artigo 8º fica prejudicada ou superada. Entretanto, isso não parece se constituir em prejuízo à formação, haja vista os demais ambientes onde pode se realizar o estágio.

O artigo 9º da Resolução CNE/CP 1/2006 determina a obrigatoriedade do cumprimento do que prescreve, explicitando que “os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à

licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução”. Além dessa obrigatoriedade, estabelece, pelos artigos 10 e 11, que “as habilitações em cursos de pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta resolução” e “as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta resolução”.

Em quatro parágrafos do artigo 11, constam como as instituições de ensino superior devem proceder para regularizar sua situação através da formalização de novos projetos de curso, dando prazo de um ano para isso, e para que sejam respeitados “o interesse e direitos dos alunos matriculados” e das “turmas em andamento”. Para lembrar uma expressão muito usada atualmente, digo que “nunca antes na história desse país” uma norma legal na área de educação previu um prazo tão curto para a sua aplicação – de apenas dois meses, de maio a julho de 2006, para considerar em extinção as habilitações, e de um ano, até abril de 2007, para elaboração dos novos projetos pedagógicos. Evidentemente que seu cumprimento é outra história, sendo exemplo de descaso com os prazos as próprias instituições mantidas pela União, as universidades federais, dentre as quais a Universidade Federal de Rondônia. Nela, só foi aprovado o novo projeto pedagógico para o curso de pedagogia em dezembro de 2008, através da Resolução 198/CONSEA (UNIR, 2009a), um ato do Reitor *ad referendum* do Plenário, ou seja, emitido sem a prévia discussão entre os conselheiros. Ademais, essa aprovação se deu por solicitação da sua Proreitoria de Planejamento, que não é responsável por nenhum dos cursos, e que indicava apenas a necessidade de cumprimento de prazo dado pelo INEP/MEC (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação) para cadastro de diversos cursos, passados dois anos e meio da vigência da Resolução que aprovou as novas DCN para o curso de pedagogia.

No artigo 12, a Resolução dá o direito aos concluintes de cursos de pedagogia ou Normal Superior anteriores a esta resolução, e que “tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental”, de “complementar seus estudos na área não cursada”, caso pretendam. Estes “licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira

formação” e “as instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas”.

No artigo 13, a Resolução CNE/CP 1/2006 refere que “a implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes”, o que está previsto para todos os cursos e instituições de ensino desde a edição da nova LDB e que, portanto, não constitui novidade. Já o artigo 14 dispõe que a licenciatura em pedagogia, “nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96”. Este artigo 64 da LDB, já citado antes, diz o seguinte:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O trecho “conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” se refere a um dos princípios da educação inscritos na LDB: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Ou seja, os componentes do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação reafirmaram nas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia a gestão democrática como norma a ser seguida por todas as instituições que tenham ou pretendam ter cursos de pedagogia.

A Resolução ainda assegura, nos parágrafos 1º e 2º do artigo 14, que a formação profissional de que trata também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, “especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” e estes cursos “poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96”. Isso quer dizer que cursos de pós-graduação, aqui previstos, para esses professores, deverão fazer parte dos mecanismos de valorização profissional, pois o artigo 67 da LDB trata justamente da valorização dos profissionais da educação, a ser promovida pelos sistemas de ensino e assegurada através de estatutos e planos de carreira do magistério público.

Fazem parte destes mecanismos de valorização, discriminados nos seis incisos desse artigo 67, o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico

remunerado para esse fim”, o “ piso salarial profissional”, a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”, o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, além de “condições adequadas de trabalho”. Todos esses, ressalte-se, são direitos dos profissionais da educação, a serem cumpridos por instituições públicas e privadas, conforme manda a lei.

O último artigo da Resolução CNE/CP 1/2006, o artigo 15, coloca-a em vigor a partir da data de sua publicação, que ocorreu em 16 de maio de 2006, e revoga a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e as demais disposições em contrário. Essa Resolução nº 2/1969 definia seis habilitações de licenciatura plena e três de licenciatura curta, agora extintas, para a pedagogia, além da carga horária mínima de 2.200 horas.

Tendo em vista essa formação atual, cuja a prescrição busca a totalidade do conhecimento pedagógico e traz todas as formulações amplamente discutidas nos fóruns específicos da categoria para a formação de professores, é que se pretende aprofundar, na próxima seção, o estudo sobre a sexualidade e a política de inserção da orientação sexual nas escolas.

2. A SEXUALIDADE E A POLÍTICA DE INSERÇÃO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

As questões relativas à sexualidade surgem com a própria humanidade e vêm sendo discutidas desde a Antiguidade até nossos dias (RIBEIRO, 2002). Entretanto, até o século XIX, não há, do ponto de vista histórico, uma repressão sexual, sim regras e normas sociais – não regras morais - a serem seguidas (FOUCAULT, 1984).

De acordo com Foucault (1988), durante a Idade Média a tradição pagã imperou no trato das questões sexuais, não havendo impeditivos de ordem moral às suas práticas, apesar da separação corpo-espírito promovida pela Igreja Católica. A baixa urbanização do período, os cultos à fertilidade e o apego à terra, além da necessidade de haver nascimentos em grande número para fazer frente às pestes e às guerras são as principais razões para não haver interdições sexuais. Só a partir da constituição cada vez mais orgânica da burguesia, no século XVIII, é que o ideal puritano da era vitoriana passa a assumir uma ideologia médico-social de controle, normatização e classificação dos atos, atitudes e comportamentos sexuais. Normal e patológico, sadio e doente, passam a ser classificados por meio de um discurso médico destinado a dizer a verdade sobre a vida e o sexo, e, dessa forma, todas as ações médicas do século XIX levam à uma aparente repressão sexual, simultaneamente a um incitamento aos discursos sobre o tema.

Nesse período, o sexo se reduz a sua função reprodutora, com a ênfase na castidade, que se igualava à honestidade, e na virgindade feminina (não a masculina!) antes do casamento, e o modelo a ser seguido é o do casal procriador. O que sobra vira anormal - expulso, negado e (aparentemente) silenciado (FOUCAULT, 1988). A sociedade burguesa, contudo, vê-se forçada a algumas concessões e a restringir as sexualidades ilegítimas⁹ a lugares onde possam dar lucro (Ibidem, p. 10 e 56), como nas casas de prostituição e nos hospitais psiquiátricos. Segundo Foucault, a partir do século XVIII há uma proliferação de discursos sobre sexo, incitados pelo próprio poder vigente, dos quais são exemplos: a Igreja, a escola, a família, o consultório médico. Essas

⁹ As sexualidades ditas “ilegítimas” seriam todas aquelas existentes fora do casal legítimo, que é heterossexual, adulto, monogâmico e legal; seus agentes seriam: “a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica” (FOUCAULT, 1988, p. 10). Um outro conceito encontrado em Foucault, dentro da hipótese repressiva que ele rejeita, é o de “sexualidades periféricas” - das crianças, loucos, homossexuais e toda uma gama de “criminosos pervertidos” (Ibidem, p. 46).

instituições não visavam proibir ou reduzir a prática sexual. Visavam o controle do indivíduo e da população. Essa explosão discursiva sobre sexo veio acompanhada de uma depuração do vocabulário sobre o sexo autorizado, o qual define onde e quando se podia falar dele. Regiões de silêncio ou de discrição foram estabelecidas entre pais e filhos, educadores e alunos, patrões e serviçais. Foi assim que a medicina, a psiquiatria, a justiça penal, a demografia, a crítica política (FOUCAULT, 1988, p. 40) também passaram a se preocupar com o sexo.

Para Foucault, o discurso sobre sexo não é sobre algo “que se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, mas administra-se” (Ibidem, p. 30-31). Por meio da discussão sobre sexo, discute-se a taxa de natalidade, a idade adequada para o casamento, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis etc.

A partir da análise de um texto anterior à Revolução Francesa¹⁰, ele considera que, pela “primeira vez”, “de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamento e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa o seu sexo”, sendo que “através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo” (Ibidem, p. 32). O aumento dos discursos sobre sexo pode, assim, ter tido o objetivo de produzir uma sexualidade economicamente útil, visto que “o dispositivo de sexualidade se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome” (Ibidem, p. 118).

Na pedagogia, conforme o mesmo autor, também se elaborou um discurso acerca do sexo das crianças, o qual, ao se assinalar os perigos, despertam-se as atenções em torno do sexo. Prazer e poder, assim, se reforçam nos mecanismos de repressão que são instalados. Afirma que, a partir do século XVII,

desapareceram progressivamente os risos estrepitosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhado a sexualidade das crianças e, ao que parece, em todas as classes sociais. Mas isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos de sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. (...) o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público (FOUCAULT, 1988, p. 33-34).

¹⁰ Trata-se de texto informado na nota 11 do autor, ao final da obra (FOUCAULT, 1988, p. 175), da seguinte forma: C.-J. Herbert, *Essai sur la police générale des grains* (1753). pp. 320-321.

A hipótese que Foucault construiu acerca da sexualidade humana é que esta não deve ser concebida como um simples dado da natureza, o qual o poder tenta incessantemente reprimir e regular. A sexualidade deve ser encarada como produto do encadeamento da estimulação dos corpos, da intensificação dos prazeres, da incitação ao discurso, da formação dos conhecimentos, do reforço dos controles e, conseqüentemente, das resistências (FOUCAULT, 1988, p. 116-117). As sexualidades são, assim, social e historicamente construídas.

Outro autor em que se deve buscar os fundamentos da sexualidade humana é Sigmund Freud. Freud foi o criador da psicanálise e da teoria da sexualidade infantil, de uma sexualidade propriamente humana e não apenas instintiva e biológica, distinguindo o ser humano dos outros animais. Ao atribuir a gênese da sexualidade à mais tenra infância, e não apenas “desperta” na puberdade, Freud (1996, p. 163) desmitifica e desestrutura, no começo do século XX, em 1905¹¹, todas as concepções vigentes até então sobre o instinto sexual. Para ele, a sexualidade nasce com o indivíduo e algumas formas de interdições às manifestações sexuais infantis podem resultar em problemas de diversas ordens na vida adulta. Apesar disso, a ideologia que acompanhou a divulgação dos seus estudos recusou a sua veracidade, e segundo Souza (1997), destacou-se o campo educacional, o que fez persistir e continuar em vigor até nossos dias, com base nas ideias de Rousseau, as teses de uma improvável inocência infantil, a qual não deve ser conspurcada pelos adultos.

No segundo e principal dos seus Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, que trata especificamente da sexualidade infantil, Freud inicia afirmando que

nos escritos já numerosos sobre o desenvolvimento infantil, o capítulo sobre o “Desenvolvimento Sexual” costuma ser omitido. A razão dessa estranha negligência pode ser buscada, em parte, nas considerações convencionais que os autores respeitam em consequência de sua própria criação, e em parte, num fenômeno psíquico que até agora escapou a qualquer explicação. Refiro-me a singular amnésia que, na maioria das pessoas (mas não em todas!), encobre os primeiros anos da infância, até os seis ou oito anos de idade. (...) Creio, pois, que a amnésia infantil, que converte a infância de cada um numa espécie de época *pré-histórica* e oculta dele os primórdios de sua própria vida sexual, carrega a culpa por não se dar valor ao período infantil no desenvolvimento da vida sexual (FREUD, 1996, p. 163-165).

¹¹ No prefácio à segunda edição dos Ensaio, em 1909, Freud declara que “é seu fervoroso desejo que este livro envelheça rapidamente, obtida uma aceitação universal para o que outrora trouxe de novo e substituídas as imperfeições que contém por teses mais corretas” (1996, p.124). Tal não se deu, nem com respeito ao “envelhecimento” de sua obra, substituída pelo avanço dos estudos na área psicanalítica, nem com relação à “aceitação universal” da suas teses.

Para Freud, é a educação que dá as condições para a sublimação e orientação para metas às pulsões sexuais infantis, possibilitando as interdições morais e estéticas necessárias para as realizações culturais do ser humano. Entretanto, ele afirma que, “na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como ‘vícios’ todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra ela” (FREUD, 1996, p. 168).

Através das investigações psicanalíticas, ele constata que, “na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles” (Ibidem, p. 183). Identifica as fases da organização sexual infantil, denominando-as como: fase oral, fase anal, fase fálica e fase genital; e a excitação sexual da criança e, posteriormente, do adulto e também do idoso, provindo de uma multiplicidade de fontes, não apenas da genitália, mas das diversas “zonas erógenas”, que são “qualquer ponto da pele e qualquer órgão dos sentidos” do corpo humano, especialmente o olho e seu sentido, a visão (p. 219). O próprio trabalho intelectual é uma dessas fontes de excitação sexual (p. 193), sendo esta imprescindível para a construção do “caráter”, das “virtudes” e das realizações éticas, psíquicas e culturais humanas (FREUD, 1996, p. 225), pela via da “formação reativa” propiciada pela educação.

Ou seja, ao mesmo tempo que identifica a força criadora da sexualidade, relacionada à curiosidade e à necessidade de satisfação do desejo, Freud deixa claro que é preciso que se instalem processos de sublimação que reorientem a sexualidade e favoreçam a constituição do ego e a maturidade do ser humano. Souza (1997) afirma que

textos não faltam em que Freud chama a atenção para uma norma sexual que não leva em conta a individualidade e a idiossincrasia de cada um de seus membros, o que torna a moral sexual civilizada uma das principais responsáveis pela neurose. Mas, se aponta os exageros dessa moral e lamenta as suas vítimas, não espera que a educação possa ser outra coisa que [não] a repressão sem tréguas ao preenchimento do desejo humano, porque a civilização pressupõe essa repressão para constituir-se, para estabelecer vínculos cada vez mais amplos entre os homens, para as produções mais altas da cultura. Na falta dessa repressão, não se criaria o paraíso perdido do bom selvagem de Rousseau, mas a barbárie, a guerra hobbesiana de todos contra todos. Freud jamais levantou a bandeira de uma permissividade educacional. Não foi pusilânime nem cínico; coerente com suas concepções, justificou a necessidade de repressão (SOUZA, 1997, p. 22).

Entretanto, não só pela enorme reação contra elas, mas também por algumas insuficiências e contradições, insolúveis na sua época, as ideias freudianas não tiveram força suficiente para tornarem-se hegemônicas na educação, sendo vistas com suspeição e ceticismo por muitos educadores, principalmente os defensores de uma educação livre de qualquer disciplina ou limites, “não-diretiva”, mesmo aquela necessária à constituição do ser. Posteriormente, essa ausência de limites dados às crianças e jovens pelos pais e na educação infantil seria criticada e responsabilizada “pela falta de ética e de respeito mútuos e, simultaneamente, pela falta de respeito por si no que diz respeito ao exercício da sexualidade” (SOUZA, 1997, p.22)¹².

Foi apenas a partir da década de 60 do século XX que nova mentalidade passou gradualmente a se impor no mundo ocidental, com as denominadas revoluções sexuais, que surgiram como pontos de resistência e transformaram os comportamentos sociais, afetivos e sexuais das gerações subseqüentes (AFFONSO & RIBEIRO, 2006). A primeira é aquela do movimento *hippie*, de valorização do slogan “paz e amor”, contra a participação e morte da juventude na guerra do Vietnam¹³. No mesmo período, a pílula anticoncepcional, “que elimina o risco da gravidez, razão de rigoroso controle sobre o corpo da mulher” (GUIMARÃES, 1995, p. 39), é descoberta e passa a ser comercializada; e a mulher começa a ocupar e concorrer por espaço do mercado de trabalho.

Em plena vigência da ditadura militar no Brasil, foi promulgada a lei que finalmente autorizou o divórcio no país (BRASIL, 1977). Esta lei veio com um atraso de 185 anos em relação à França, por exemplo, que em 1792, nos albores da Revolução Francesa e logo após a edição da Declaração de Direitos do Homem, teve sua lei do divórcio aprovada pela Assembleia Legislativa (BADINTER, 1991), contribuindo para a libertação da mulher naquela reconhecida sociedade patriarcal, mas a partir dali não mais sob a tutela religiosa.

¹² Em um trecho admirável, Souza (1997, p. 20) acompanha a elegância dos textos de Freud, dizendo o seguinte: “a centralidade de Freud na sexualidade está apoiada no fato de, curiosamente, aquilo que no ser humano mais parece se aproximar da animalidade é aquilo no qual a cultura parece estar mais radicalmente inscrita. Mesmo ao se submeter à cultura, que determina na maior parte dos casos o destino heterossexual e genital da sexualidade, existe uma ampla gama de variações, peculiaridades pessoais e culturais, pequenas e grandes idiossincrasias na sexualidade humana: a sexualidade escapa, extravasa, por assim dizer da genitalidade. É que o instinto humano, se pudermos chamar assim, é extremamente lábil, elástico, variado. Ao mesmo tempo, observa Freud, a sexualidade tem um caráter modelar, isto é, a relação sexual constitui a metáfora das relações que uma pessoa estabelece consigo mesma, com os outros e com a vida. Como disse belamente [Karl] Marx: ‘aquele que duvida do seu amor provavelmente duvida de tudo mais em sua vida’”.

¹³ O que se convencionou chamar de “guerra do Vietnam”, na nossa contemporaneidade, foi a guerra norte-americana no Sudeste Asiático contra a unificação, sob o regime socialista, do Vietnam do Sul e Vietnam do Norte, uma das guerras travadas pelo povo vietnamita, que resultou em sua unificação em 1975 (CIA, 2010).

A lei do divórcio no Brasil deu um novo significado aos relacionamentos conjugais no país. Por ocasião da edição dessa lei, no final da década de 70 do século XX, na maior parte do território nacional, em regiões que continuam pouco desenvolvidas social e economicamente em relação ao Sudeste, a palavra “moça” era sinônimo de “virgem” e não estava relacionada à idade ou juventude; não o ser podia motivar a anulação do casamento. Após ela, a virgindade feminina perdeu o valor que antes detinha na barganha para a realização do contrato de casamento. Casais em vida marital e seus filhos, que antes eram proibidos de ter regularizada sua situação conjugal e familiar, que viviam no crime e no pecado, a partir daí puderam se inserir na vida nacional como portadores de direitos. Isto porque, até então, filhos “naturais” – nascidos fora do casamento – eram impedidos de ser registrados civilmente pelos pais, não tinham direito à herança, e as segundas uniões, antes do divórcio, eram consideradas uma ofensa social, uma desonra e um pecado contra as “leis de Deus”.

As mulheres “desquitadas”, termo utilizado antes da aprovação do divórcio para designar àquelas que formalizavam a separação através do “desquite”, eram consideradas como quase-prostitutas – se mantivessem um novo relacionamento afetivo-sexual regular e duradouro - ou apenas prostitutas, se não o tivessem. Isto porque exerciam, ou tinham o potencial para exercer, a liberdade sexual, não precisando estar implicados os aspectos econômicos e comerciais relacionados à ocupação de prostituta, propriamente dita, ou mesmo serem espertas nas artes do amor e do sexo como definido por Cherulli (2009).

A partir desses acontecimentos, as décadas posteriores mostraram uma nova realidade. Affonso & Ribeiro (2006, p. 32) constata que

os anos oitenta e noventa [do século XX] são marcados por uma juventude pré-disposta ao consumo e moldada pela indústria cultural e pela mídia, rotulada socialmente de “geração coca cola” e “geração *shopping center*”. Os jovens, a partir desse momento, começam a vivenciar intensamente o lazer, desfrutando a vida sem muito compromisso e com maior liberdade (tanto o rapaz como a garota), sendo freqüente encontrá-los nos espaços públicos como lanchonetes, danceterias (anos 80), boates e *shopping centers* (anos noventa), locais estes de socialização (...) É no cenário noturno e por volta da segunda metade da década de oitenta que se observa uma mudança profunda e irreversível no comportamento afetivo e sexual juvenil, denominado pelos mesmos, de “Ficar” e “Estar Ficando”.

Tem início todo um discurso pró-sexual, no Brasil e no mundo, marcado pelo movimento de libertação da mulher, até a constituição do atual movimento GLBTT – de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros, no qual o primeiro é hegemônico

social, econômica e politicamente (KULICK, 2008) - e de expressão das minorias sociais, de gênero, étnicas e geracionais ao lado das de classe, as quais lutam por conquistas de espaço, empoderamento e participação na vida nacional (AFFONSO & RIBEIRO, 2006). Entretanto, em meados da década de 80 do século passado, há um abalo excepcional e, em certa medida, uma interrupção na ascensão dessa situação, devido ao advento da Aids – Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida – doença de transmissão sexual¹⁴, que, nos primórdios da sua história epidemiológica, é identificada como “praga gay”, própria de homossexuais masculinos, considerados “grupos de risco” ou que se colocavam em risco e resultante do regime de “promiscuidade” sexual instalada no período (BRASIL, 2000). Passa-se do ideal do “sexo livre” à necessidade de adoção de precauções do “sexo seguro” (BASTOS, 1999) e essa nova abordagem exige que a sexualidade ocupe espaços antes proibidos e censurados, como a mídia oficial e a escola.

De acordo com Mendonça Filho (1999, p. 111),

esta nova demanda vai de encontro a uma escola que, raras exceções, permanecia na crença do corpo dessexuado, e que não havia ainda sido capaz de assimilar sequer a ideia da sexualidade infantil. Assim (...) às vezes de modo informal nas escolas públicas, outras de modo regular em algumas escolas privadas da elite, o dizer sobre o sexo começa a freqüentar a sala de aula. De maneira por vezes tímida o/a professor/a via-se “condenado/a” a falar em público do que até bem pouco tempo não poderia passar de um sussurro na alcova.

Esta transição não se dá, obviamente, de modo pacífico e, com isso, do final dos anos 80 do século XX até nossos dias, concomitantemente a avanços, também há toda uma tentativa de retorno às estratégias de contenção sexual do período anterior. Ou seja, há o recrudescimento das posições conservadoras que sempre reprimiram a expressão e o exercício da sexualidade, com o objetivo, em última instância, de manutenção da opressão humana e rebaixamento do poder e da energia sexual.

Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros para o comportamento sexual das pessoas. Na nossa sociedade, este comportamento é mediado pelas ciências, pela religião e pela mídia, que se expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas coordenadas pelo Estado (BRASIL, 2000). Historicamente, na nossa sociedade, a sexualidade foi fortemente influenciada pelas

¹⁴ A transmissão da Aids se dá por outras vias, além da sexual, quais sejam o sangue (via parenteral e vertical) e por secreções – como o esperma, a secreção vaginal (via sexual) e o leite materno (via vertical) - contaminadas pelos vírus específicos (HIV-1 e HIV-2) (BRASIL, 2005a).

ideias cristãs, pelas quais a iniciação sexual deve se dar no casamento e ter fins procriativos (MEDEIROS *et al.*, 2001).

No Brasil, especificamente, a história da educação sexual tem sido marcada por avanços e recuos desde a colonização (RIBEIRO, 2004), nem sempre em consonância com o que acontece no mundo ocidental mais desenvolvido social e economicamente. País de contrastes e desigualdades, também nessa área mantém posturas ambivalentes (RIBEIRO, 1990) e nele convivem a lascívia e a intolerância. Ao mesmo tempo, vê-se as maiores expressões de permissividade sexual - como a exposição dos corpos nus de “celebridades” nos desfiles das escolas de samba, a tolerância que leva à impunidade pelos crimes de abuso sexual de crianças e pedofilia - ao lado da misoginia, homofobia, repressão e violência sexuais cotidianas (BRASIL, 2007b; KUBRIK, 2008). Nisso tudo, é preciso entender que a erotização e a sensualidade não é o problema (RIBEIRO, 1990, p. 49-50), mas sim o desrespeito ao ser humano, sua transformação em objeto de consumo e mercadoria (BAUMAN, 2008), além da desvalorização das relações humanas.

Entre as forças conservadoras, aparentemente continua destacando-se a Igreja Católica, que tem no país uma das maiores concentrações de seguidores, apesar do expressivo avanço nos últimos anos das igrejas evangélicas¹⁵. Como em todas as instituições, nela também há um reduto de fiéis que defende causas progressistas, mas que é cada vez mais minoritário após a emergência das ordens carismáticas. Um dos exemplos emblemáticos das ações conservadoras da Igreja Católica é, vinculada à abstinência sexual antes do casamento, a proibição do uso do preservativo nas relações sexuais, mesmo com o objetivo de prevenir a contaminação pelo vírus HIV, transmissor da Aids. As razões que apresenta para isso, distante de uma possível insensatez, prendem-se à posição de defesa do uso exclusivo do sexo para fins procriativos, não do prazer, e apenas dentro do sacramento do matrimônio.

As recentes denúncias de abusos sexuais e pedofilia dos seus pastores, além do acobertamento de muitos casos pelos seus superiores hierárquicos, ocorridas mundialmente, parecem inclusive apontar para o recrudescimento das suas posições conservadoras, conforme o vaticanista Allen Júnior (2010), em detrimento de raras posições de baixo conservadorismo existentes. Nesses redutos, aceitam-se discutir questões polêmicas no seu meio, como por exemplo: a ordenação de mulheres sacerdotisas; a castidade e a possibilidade de casamento dos sacerdotes; o tratamento

¹⁵ Para mais informações sobre a situação das religiões no Brasil, consultar o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão oficial responsável, e, especificamente, o *link* http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf.

como algo pessoal da homossexualidade e da contracepção; e até o aborto como uma questão de saúde pública.

Esse autor (ALLEN JÚNIOR, 2010) comenta a crise atual da Igreja Católica, que chegou a atingir o próprio papa, seu mais alto dirigente e chefe do estado do Vaticano, nos seguintes termos:

o problema é a falta de competência dos colaboradores de Bento XVI em comunicar e em ajudar direito o papa. No caso dos abusos sexuais, os comentários do pregador da Casa Pontifícia, Raniero Cantalamessa (que comparou os ataques ao papa por causa dos abusos à perseguição contra os judeus), do cardeal Angelo Sodano (que na missa de páscoa [de 2010] manifestou solidariedade ao papa criticando o “falatório” sobre os abusos sexuais), do cardeal Tarcisio Bertone, secretário de Estado do Vaticano (que disse existir uma relação entre homossexualismo e pedofilia), queriam ser úteis. Eles não tinham consciência de que iriam enfraquecer a Igreja e o papa, que é seu representante. (...) Acredito que não haverá mudanças no ensinamento da Igreja Católica com relação a temas como aborto e homossexualismo. O papa e os cardeais estão mais determinados do que nunca a manter o conteúdo deste ensinamento. A consequência da crise, dentro da Igreja, não é favorecer um clima mais flexível e mais aberto a mudanças, mas ao contrário, será mais rígido, controlado e disciplinado (ALLEN JÚNIOR, 2010. p. 2-3).

Cabe destacar nessa fala do vaticanista, divulgada mundialmente, a adoção do termo discriminador e preconceituoso “homossexualismo”, com a pretensão de indicar na condição homossexual uma possível doença ou problema de saúde, inexistente do ponto de vista científico, conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995)¹⁶. Apesar das repercussões advindas dessa crise da cristandade católica, o governo Luiz Inácio Lula da Silva resolveu assinar um acordo com a Santa Sé (BRASIL, 2008a), “suprema autoridade da Igreja Católica”, em novembro de 2008, garantindo o ensino religioso “católico e de outras confissões religiosas” nas escolas públicas brasileiras, o que pode ser considerado um despautério, além de um privilégio e uma medida inconstitucional, dado o caráter laico do Estado brasileiro. Atualmente, esse acordo encontra-se no Congresso Nacional, onde precisa ser ratificado para entrar em vigor, gerando inúmeras divergências, devido aos interesses conflitados das outras confissões religiosas existentes no país.

Por outro lado, a força da mobilização dos movimentos feminista e homossexual no país tem alcançado vitórias importantes no campo jurídico institucional, como por

¹⁶ Há 20 anos, a Assembléia Mundial da OMS decidiu retirar a homossexualidade da lista de doenças mentais da CID. No Brasil, 15 anos antes disso, em 1975, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), de forma bastante avançada, deixou de considerar a homossexualidade como desvio sexual e, em 1999, reforçou a determinação, estabelecendo regras para a atuação dos psicólogos em relação à questão (BRASIL, 2010c, p. 5).

exemplo, a concessão de benefício de pensão vitalícia por morte de companheiro do mesmo sexo a servidor público. A alegação de união estável homoafetiva, acolhida e reconhecida por tribunal recursal, recentemente, cria toda uma jurisprudência para a posterior luta e conquista de direitos desse segmento social. A notícia divulgada sobre a sentença judicial merece destaque:

em seu voto, o relator observou ainda o entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) que destacou a relevância da matéria a exigir uma reflexão quanto ao sentido e alcance do conceito de entidade familiar decorrente de união entre pessoas do mesmo sexo, conhecida como união homoafetiva (...). Buscou também fundamentos na jurisprudência do TRF [Tribunal Regional Federal] da 4.^a Região a respeito da matéria no sentido da aplicação dos princípios constitucionais, como da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da liberdade e da não-discriminação (BRASIL, 2010a).

Independente dos discursos, contra ou a favor, e de avanços ou retrocessos, não há como negar que a sexualidade humana tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica de todas as pessoas. Além da potencialidade reprodutiva biológica, está relacionada com a busca e a realização do prazer, necessidade fundamental do ser humano, que se manifesta desde antes do nascimento e que persiste até a morte, e que é construída ao longo de cada etapa do desenvolvimento da vida humana (BRASIL, 1998a; JESUS, 2000).

Com relação à orientação em sexualidade nas escolas, já na década de 20 do século XX, segmentos sociais inovadores a reivindicavam com o objetivo de proteger a infância e a maternidade, conseguindo legalmente a aprovação de proposta de educação sexual nas escolas brasileiras, a qual nunca se materializou concretamente. De acordo com Montardo (2008, p. 164),

as primeiras propostas de envolvimento da escola na educação sexual podem ser encontradas no início do século XX, quando, na década de 20, Berta Lutz [pioneira feminista brasileira], defendeu a educação sexual com o objetivo de proteção à criança e à maternidade. Também na mesma época, em Belo Horizonte, em 1928, a Segunda Conferência Nacional de Educação aprovou propostas de programas de educação sexual nas escolas, embora esta aprovação não representasse o consenso entre os professores.

A Suécia foi o país pioneiro na institucionalização da orientação sexual nas escolas, sendo recomendado pelo governo o seu ensino em 1942, e declarado obrigatório em 1956 (RIBEIRO, 1990, p. 10). Na França, decidiu-se oficialmente por sua inserção nos currículos escolares em 1973 (SAYÃO, 1997a). No Brasil, a partir da

década de 70 do século passado, a proposta de sua inclusão no currículo escolar se intensificou e passou a ser vista como importante para a formação global do indivíduo (BRASIL, 1998a), paralelamente a mecanismos de prevenção da gravidez na adolescência.

De acordo com Sayão (1997a, p. 111), o primeiro sistema municipal de educação do país a implantar a orientação sexual nas escolas, em 1989, foi a Secretaria Municipal de São Paulo, sob a gestão do professor Paulo Freire, quando era prefeita a assistente social Luiza Erundina de Souza. A experiência foi seguida por outros sistemas municipais de ensino, nos anos 90 do século passado, como: Porto Alegre, Florianópolis, Recife, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte e Santos.

De acordo com Reis & Ribeiro (2002),

a introdução da temática da sexualidade ocorreu devido a grandes mudanças no comportamento sexual a partir da década de 80 [do século XX]. A liberação sexual não foi acompanhada pelo conhecimento sexual, ou seja, a liberalização dos costumes possibilitava uma prática sexual sem que os indivíduos soubessem como evitar a concepção, as doenças sexualmente transmissíveis, ou mesmo conhecer simples e objetivamente a fisiologia sexual e os sentimentos e funções da sexualidade. (...) A introdução da temática da sexualidade ocorreu devido à necessidade de oferecer uma formação global aos alunos, de promover a saúde de crianças e adolescentes e possibilitar ações preventivas mais eficazes (Reis & Ribeiro, 2002, p. 82).

Considera-se que as atividades de educação sexual devem ser iniciadas precocemente em diferentes locais, como na família, na escola, nos esportes, na rua, na igreja e na comunidade (PATRÍCIO, 2000). A sua discussão na escola, porém, diferencia-se dos outros locais, pois, além de desenvolver um trabalho coletivo, intencional, sistemático e contínuo, nela possibilita-se o conhecimento científico de adequadas medidas de prevenção para a saúde e de pontos de vista diferentes sobre a sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL, 1998a). A partir de meados dos anos 90 do século passado, no Brasil, passou-se a denominar orientação sexual a essa “intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho” (RIBEIRO, 2004, p. 16) no âmbito escolar e outros lugares específicos, distinguindo-a da educação sexual, cujas atividades seriam disseminadas em todos os lugares e nas relações sociais.

Ribeiro (2004, p. 16) esclarece que

educação sexual refere-se aos processos culturais contínuos, desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos

para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sua sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. É a própria evolução da sociedade determinando os padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, a educação sexual que será levada ao indivíduo.

Desta forma, quando se fala em orientação sexual na escola não se está referindo somente às palestras em auditório, aos filmes informativos, às aulas isoladas de alguns professores quando incluem os temas de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST), principalmente a Aids, ou a gravidez indesejada e o abuso sexual entre os conteúdos de uma disciplina ou série. Na verdade, faz-se referência à implantação de ações programáticas continuadas com limites e possibilidades de uma práxis pedagógica (VIEIRA *et al.*, 2001). Considera-se que “a orientação sexual, ao fomentar maior consciência de si e do outro e reconhecer como lícito o direito ao prazer, propicia às crianças e jovens melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada” (SAYÃO, 1997a, p. 117).

A orientação sexual na escola é vista como um processo de intervenção pedagógica que objetiva transmitir informações, mas também problematizar questões como as de gênero e da sexualidade, tais como preconceitos, crenças, valores e tabus (BRASIL, 1998a), nas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são a primeira iniciativa oficial nacional para a inclusão da orientação sexual nas escolas, a saúde sexual e reprodutiva depende de uma série de condições sócio-culturais propícias, como adequadas condições de vida, serviços de saúde de qualidade e padrões culturais de subjetividade e comportamentos favoráveis. De acordo com o acesso a estas condições, modelam-se as necessidades em saúde sexual e reprodutiva na adolescência.

A formação de atitudes, de condutas e o desenvolvimento de papéis ocorrem com o conhecimento adquirido na escola, nos meios de comunicação, em locais de manifestações de religiosidade e nos grupos de jovens (BRASIL, 1998a). Entretanto, às vezes, esses mecanismos mostram-se insuficientes e/ou inadequados, de modo que a atividade sexual, principalmente quando iniciada na ignorância e ancorada no conservadorismo, pode associar-se a situações de risco, bem como a experiências traumatizantes, influenciando negativamente na saúde sexual dos adolescentes (AYRES *et al.*, 1998). A atividade sexual desprotegida entre adolescentes tem se constituído em um dos principais desafios da saúde pública, haja vista que as doenças sexualmente transmissíveis são uma epidemia que avança na população jovem e sugere a

possibilidade de que a infecção pelo HIV esteja acontecendo na adolescência, pois traz na sua trajetória milhares de vítimas que vêm a morrer na faixa etária entre 25 e 35 anos (BRASIL, 2000).

Para Kupermann (1999, p. 90-91),

a orientação sexual tem obviamente a função de romper o véu de hipocrisia e de silêncio imposto culturalmente às questões vinculadas à sexualidade. Seu objetivo maior, no entanto, é favorecer o desenvolvimento pleno do potencial humano dos alunos do ensino fundamental, impedindo que a culpa referente às emoções provocadas pela sua sexualidade transforme-se em desconfiança do próximo e medo da vida, inibindo conseqüentemente sua curiosidade, sua iniciativa e sua ousadia transformadora. A orientação sexual não está, assim, restrita ao que seria a “vida sexual” (difícil aliás, como vimos, estabelecer os limites dessa abrangência) de cada um, mas referida à própria construção da cidadania, ou seja, ao desenvolvimento e aquisição da capacidade plena do exercício do amor e do trabalho criativo.

A proposta de transversalidade para a abordagem desse tema propõe que seus conteúdos sejam tratados de maneira articulada com as matérias curriculares tradicionais, pretendendo com isso que estejam presentes, se não em todas, em boa parte das áreas, estabelecendo uma relação entre os conteúdos de ensino e as questões da atualidade (SAYÃO, 2006; BRASIL, 1998a). Em algumas áreas ou disciplinas do ensino fundamental, considera-se que o tema poderia ser melhor trabalhado, como por exemplo, em Ciências e Educação Física, no estudo do corpo humano; em Geografia, no estudo da caracterização populacional de cada região, nas diferentes sociedades e culturas; em História, no estudo dos papéis de homens e mulheres nos períodos históricos etc. A proposta de orientação sexual dos PCN para a quinta série em diante inclui, além da transversalidade, a possibilidade de criação de um espaço específico para a discussão de assuntos que extrapolam as possibilidades da transversalização (SAYÃO, 2006), como por exemplo: homossexualidade, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, masturbação, iniciação sexual, pornografia e outros, na dependência dos interesses e necessidades dos alunos.

Para Moreira (2001), a atuação dos professores deve partir dos interesses e necessidades dos alunos, considerando a sua cultura de origem e experiência de vida como pontos de partida de uma prática pedagógica que tem por horizonte a emancipação das camadas populares da sociedade. Para esse autor, todos os que trabalham na formação de professores devem combinar a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, e também se envolver na luta por melhores salários, por melhores condições de trabalho, pela eliminação de toda e qualquer opressão, em aliança com

outros setores organizados da sociedade, além da revitalização dos cursos de formação de professores. Desta forma, para o trato da sexualidade na escola, é necessária a construção de uma postura docente consciente, de formação profissional em conexão com a escola, que pressupõe a mudança de ambos: professor e escola (NÓVOA, 1992).

Os professores, no seu trabalho cotidiano na escola, em sala de aula ou fora dela, transmitem valores com relação à sexualidade, respondendo ou não às questões trazidas pelos alunos, de uma ou de outra forma. Para atuar de forma profissional, contudo, é necessário que tenham acesso à informação atual e à formação específica. O contato com as questões teóricas e a participação em discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens devem fazer parte da sua formação inicial e também da formação continuada, para que se sintam preparados para a intervenção prática junto aos alunos. Dessa forma, é necessária a construção de uma atitude profissional e consciente para o trato da sexualidade na escola.

É preciso que os professores reconheçam como legítimas e lícitas, por parte das crianças e jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte do seu processo de desenvolvimento. Quanto à instrumentalização do educador, os PCN recomendam que ele tenha acesso à formação específica e que tenha contato com suas próprias dificuldades diante do tema. Deve preparar-se para a intervenção na escola, e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (SAYÃO, 1997a).

Quanto à família, espera-se que a escola consiga estabelecer vínculo de confiança e apoio, informando aos pais sobre os princípios norteadores do trabalho de orientação sexual desenvolvido (BRASIL, 1998a). Hoje, sabe-se que os pais, de um modo geral, não oferecem resistência à abordagem desse tema pela escola e reivindicam e reconhecem a importância da orientação sexual, inclusive pela sua dificuldade em abordar o assunto com os filhos, em casa.

A inserção da orientação sexual nos conteúdos escolares é uma intervenção estatal que não está vinculada à produção e à reprodução da sociedade capitalista. Ela não objetiva o desenvolvimento econômico de forma direta ou o melhor preparo da força de trabalho para o desempenho, como mão de obra qualificada e dotada de flexibilidade e de conhecimentos necessários para alavancar a competitividade do país no mercado internacional, objetivos educacionais propostos por MELLO (1993), exceto se for posta exclusivamente a serviço de uma política populacional e demográfica. Diferente dessa

autora, pode-se pensar a educação em geral, e a orientação sexual em particular, como instrumento de superação da alienação humana e para a humanização dos indivíduos.

A esse respeito, Guimarães (2006, p. 19) afirma que

o modelo de educação sexual brasileiro, certamente, repercutirá as expectativas do papel social da escola, que pode ser um lugar que favorece o desenvolvimento das relações do jovem com a sociedade, havendo compatibilidade entre os saberes escolares e as práticas sociais, ou pode ser um espaço a serviço da modelação do jovem às imposições sociais, orquestradas pelos processos de produção e consumo, e pode, ainda, ser a incubadora da condenação à exclusão e invisibilidade social.

Para Brant de Carvalho (1998), como já assinalado, as prioridades nas políticas públicas são decididas pelo Estado, mas nascem na sociedade civil, passando a fazer parte da agenda do Estado quando se constituem em “demanda fortemente vocalizada por grupos e movimentos da sociedade, que adensam forças e pressões introduzindo-as na arena política” (Ibidem, p. 19). Só a partir daí tornam-se do interesse do Estado e não mais apenas dos grupos organizados da sociedade civil.

Reconhecendo um cenário de “risco” de filantropização dos serviços de direitos dos cidadãos, a autora acentua que “não há mais espaço para se conduzir a política de forma clientelística, paternalística ou tutelar” (BRANT DE CARVALHO, 1998, p. 27). Disso deriva que o reconhecimento da cidadania implica a adoção de políticas voltadas ao “fortalecimento emancipatório (*empowerment*) e autonomização dos grupos e populações-alvo das ações públicas. Uma pedagogia emancipatória põe acento nas fortalezas dos cidadãos usuários dos programas e, não mais, tão-somente, nas suas vulnerabilidades” (Ibidem, p. 28). No caso da inserção da orientação sexual nas escolas, seria como focar na ampliação da liberdade e no respeito ao exercício da sexualidade e das práticas sexuais em vez de, como muitas vezes se detecta hoje, apenas no discurso do risco de gravidez na adolescência e de contágio por doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Em termos de estratégias públicas para enfrentar a problemática, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) tem selecionado anualmente e financiado, desde 2004, projetos de formação de profissionais da educação em cidadania, diversidade sexual e de gênero (BRASIL, 2007b). Os profissionais da educação a que se refere são “professoras/es da rede pública de ensino, gestoras/es de educação, funcionárias/os da administração de estabelecimentos escolares e das Secretarias de Educação, demais profissionais que

atuam na educação, tais como: psicólogos/as; orientadores/as, inspetores/as, merendeiros/as, serventes; assistentes sociais” (BRASIL, 2007b, p. 46). Também publicou, ao final de 2006, edital para apresentação e seleção de projetos ao programa de apoio a projetos de educação sexual, com foco na gravidez na adolescência. Contudo, apenas 11 projetos foram selecionados por aquele edital em todo o país (BRASIL, 2007c); nas suas reedições, selecionou bem mais que esse número.

A justificativa apresentada por este programa do MEC é desenvolver atividades voltadas para a educação sexual, direitos e saúde sexuais e reprodutivos, devido à demanda, cada vez maior, urgente e necessária de ações de inclusão dessa temática no contexto educacional brasileiro. Neste edital, a gravidez na adolescência aparece com maior relevância, sendo apresentada como “uma das que tem ganhado mais destaque na mídia, em reportagens que geralmente dão destaque aos índices crescentes de meninas grávidas em todo país” (BRASIL, 2007d, p. 2). Também evidencia que “o grande desafio que este quadro coloca para as escolas é o de desenvolver mecanismos que evitem a evasão escolar por motivos vinculados à maternidade ou à paternidade, considerando as especificidades dessa situação, na perspectiva da educação sexual e da educação para a cidadania e direitos humanos”.

O documento parte da concepção de que a gravidez na adolescência é fenômeno complexo, que envolve aspectos psicológicos, sociais e de saúde, e que as ações educacionais voltadas à questão deverão, necessariamente, se pautar por uma perspectiva “holística” e transdisciplinar¹⁷. Por isso se propõe a fomentar ações que abranjam diversos campos de atuação, considerados prioritários no âmbito da inclusão da educação sexual, entre os quais: “desenvolver atividades de formação de profissionais da educação, estruturar materiais didático-pedagógicos próprios, elaborar diretrizes curriculares para dar coerência e consistência aos currículos escolares, incluir esses temas nos projetos político-pedagógicos das escolas, e apoio e fomento a estudos e pesquisas que abordem esse campo conceitual, de modo a subsidiar a atuação das escolas e dos/as profissionais da educação” (BRASIL, 2007d, p. 3).

Volta-se, portanto, à elaboração e à implementação de cursos de formação continuada para professores da rede pública, e a elaboração, publicação e distribuição de

¹⁷ Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade são conceitos diferentes. A interdisciplinaridade refere-se a uma “abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática”, segundo os PCN (BRASIL, 1998a). A interdisciplinaridade pressupõe uma visão não compartimentada do conhecimento, ou seja, sua divisão em disciplinas; a transdisciplinaridade, uma abordagem didática estrutural, transversal e matricial, à organização curricular; e a multidisciplinaridade, a união e a interseção dos conhecimentos para a sua abordagem.

materiais didático-pedagógicos para a prevenção da gravidez na adolescência. Ao não se voltar também à formação inicial dos professores, mais uma vez se secundariza a instrumentalização necessária para o ensino de conteúdos da vida cotidiana, que a formação prática inicial poderia e deveria comportar. Além disso, foca nas “vulnerabilidades”, ou seja, na gravidez na adolescência, e não nas “fortalezas dos cidadãos” (BRANT DE CARVALHO, 1998, p. 28), como a busca e a realização do prazer, dessa forma secundarizando, desde a formulação da estratégia, o fomento à cidadania.

A formação de professores para atender a disposição legal de transversalidade curricular dos conteúdos de orientação sexual é uma atribuição do Estado, como responsável não só pela formulação das políticas educacionais, mas também pelos planos e projetos governamentais, no que tange ao direito à educação e ao dever de educar. Ao se deter na contratação de organizações sociais (OS) para a execução de projetos de educação sexual nas escolas, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), utilizada como estratégia para enfrentar a problemática da sua implantação na escola pública, pode-se constatar a crescente desresponsabilização do governo federal com a execução das suas funções. Pois “desenvolver atividades de formação de profissionais da educação, estruturar materiais didático-pedagógicos próprios, elaborar diretrizes curriculares para dar coerência e consistência aos currículos escolares, incluir esses temas nos projetos político-pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2007d) certamente não são atribuições que devam ser desempenhadas por instituições externas à escola, se pretende-se que estas tenham efetividade e continuidade no cotidiano escolar. É preciso que tais ações partam da própria escola e por ela sejam realizadas e desenvolvidas. À escola, e aos professores em particular, cabem adquirir a competência necessária para tal.

Em maio de 2007, a SECAD/MEC também apresentou o caderno de texto intitulado “Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”. A sua elaboração teve o objetivo de “documentar as políticas públicas” desenvolvidas e servir como um instrumento de orientação e apoio para gestores, professores e profissionais de educação, além de “parceiros institucionais, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e demais organizações com as quais a SECAD/MEC interage para consolidar suas ações” (BRASIL, 2007b, p. 7). Este caderno apresenta um panorama atual sobre o tema e as ações do poder público, com conteúdo informativo e formativo, que representa a continuidade e a atualização da principal referência institucional-governamental a respeito da sexualidade e orientação sexual nas

escolas, divulgada desde a publicação dos cadernos de temas transversais dos PCN (BRASIL, 1998a). Na sua introdução, traz o seguinte trecho:

a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) entende que, em uma perspectiva inclusiva, políticas educacionais que correlacionam gênero, orientação sexual e sexualidade não devem se restringir à dimensão, de todo modo importante, dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. É preciso ir além e, ao mesmo tempo, partir de outros pressupostos. Dessa forma, ao falar em diversidade sexual, a Secad/MEC procura, antes, situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente, relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. Ao mesmo tempo, afasta tanto posturas naturalizantes quanto atitudes em que o cultural passa a ser acolhido ou recusado de forma simplista e acrítica (BRASIL, 2007b, p. 10).

De fato, o texto desse caderno, que expressa o discurso oficial, não pode ser classificado como um manual para utilização das escolas e dos professores, como se pode dizer, por exemplo, dos temas transversais dos PCN. Por outro lado, salta aos olhos a contradição que preside os atos do governo central, expressa nos atos de uma mesma secretaria ministerial, pois no espaço de cinco meses, duas ações importantes – um edital de contratação de serviço e um documento de apoio – expressam objetivos e utilizam discursos que se contrapõem de forma quase absoluta: o primeiro, eminentemente conservador, e o segundo, emancipador, relativos à sexualidade e orientação sexual nas escolas. Ademais, esse caderno não traz em si uma proposta pedagógica, mas um amplo diagnóstico da situação e as propostas para a superação, que se constituem em programas, planos e ações governamentais nas áreas de direitos humanos, pela aceitação da diversidade sexual e de gênero e contra o padrão de reprodução normativo existente no cotidiano, não só escolar, de sexo/gênero/sexualidade, vigente na nossa sociedade.

A qualificação mais adequada para esse caderno seria que se constitui propriamente em material publicitário, um panfleto, pois trata da divulgação das ações e da política adotada pelo atual governo. Pode-se percebê-lo por meio de um fragmento do teor, que se repete ao longo de todo o documento:

as políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos

os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais.

A perspectiva adotada pela Secad/MEC, segundo a qual os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual devem ser considerados pela política educacional como uma questão de direitos humanos, repercute nas estratégias escolhidas e no desenho das ações. Nesse sentido, a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa. Além disso, promove políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, e sem desconsiderar os nexos com a construção de tais diferenças com outros marcadores identitários igualmente legítimos.

Considerando os planos de ação já existentes – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e Programa Brasil sem Homofobia (BSH) – a tarefa do Ministério da Educação é fazer com que a sua implementação, a médio e longo prazos, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade. No curto prazo, é indispensável atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em curso, visando a superar concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas (BRASIL, 2007b, p. 36).

As ações para promover o “enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade”, ou “garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, identidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”, é algo inexistente nesse documento, o qual entende “transversalidade” apenas como intersetorialidade institucional na aplicação das ações para enfrentar a problemática evidenciada. A intersetorialidade envolveria as ações dos Ministérios da Educação, Saúde, Justiça, Cultura, Relações Exteriores etc. A “orientação sexual” de que trata o documento, aliás, não é a que aqui até agora discutimos, mas aquela que

se refere à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico. (...) Orientação sexual é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de *homossexualismo*). Além disso, o termo orientação sexual veio substituir a noção de *opção sexual*, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica (BRASIL, 2007b, p. 18).

Como anteriormente citado, a orientação sexual que aqui se fala se refere à “intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho” (RIBEIRO, 2004, p. 16), e que se realiza no âmbito escolar e em outros lugares de formação, como “empresas, igrejas, grupos de comunidades, internatos, hospitais etc.” (MAIA, 2004, p. 173). Porém, é outra a concepção exposta pela SECAD/MEC e a sua principal proposta de intervenção na educação refere-se à “formação de gestores/as, educadores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual” e que abordem especificamente a “igualdade de gênero, o respeito à diversidade de orientação sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia” (BRASIL, 2007b, p. 39). Para isso, estabelece “parcerias com o movimento social”, principalmente com o movimento homossexual (Ibidem, p. 84-86).

Não havendo neste documento uma proposta didático-pedagógica, limitando-se à “discussão dos temas da diversidade sexual e gênero” na educação (BRASIL, 2007b, p. 37), não se aplica à reversão da atual situação de ausência de uma orientação sexual em meio escolar, que atinja todos os alunos do ensino fundamental. Ademais, a sua agenda é muito ampla, pretendendo contemplar, ao mesmo tempo, as “problemáticas de gênero e orientação sexual, bem como raça, etnia, diversidade religiosa, cultural, geracional, entre outras”. A SECAD/MEC trabalha com o entendimento de que é necessária “a abordagem articulada das questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual” para “estimular a reflexão acerca dos nexos existentes entre diversas formas de preconceitos e discriminação, de modo a permitir novas modalidades de enfrentamento, a partir dos princípios dos direitos humanos” (BRASIL, 2007b, p. 56). Ou seja, parece apontar para o enfrentamento no campo jurídico, por via do estímulo e apoio a denúncias de infringência de direitos. Por outro lado, não há nele críticas à proposta de orientação sexual contida nos PCN. As únicas menções a ela dizem apenas que

os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional. É importante reconhecer que a própria menção ao conceito foi inovadora, entretanto não parece ter sido suficiente para dar conta das múltiplas dimensões envolvidas. Sua abordagem, ao lado dos temas Corpo Humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis, tende a circunscrever a reflexão ao campo da saúde (BRASIL, 2007b, p. 13).

Paralelamente, desde o final da década de 90 do século passado, o Ministério da Saúde desenvolve, além do Programa DST/Aids que se debruça sobre a questão da

sexualidade e da orientação sexual, estratégias junto com o MEC, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) para que as escolas públicas e particulares discutam e trabalhem temas de saúde sexual e reprodutiva (CONASS, 2007). Em 2003, com esse intuito, foi criado o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, que tem como objetivo o incentivo desta discussão nas escolas visando reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST, à Aids e à gravidez não planejada, por meio do desenvolvimento articulado de ações no âmbito escolar e das unidades básicas de saúde.

As ações proclamadas nesse projeto são: “o monitoramento das escolas a partir da inclusão de um questionário específico no Censo Escolar; a realização de oficinas macrorregionais; o apoio a eventos regionais e a produção, impressão e distribuição de materiais educativos; a constituição de uma rede integrada saúde-educação e a promoção do diálogo na família (Ibidem). Entretanto, a distribuição de camisinhas nas escolas, acompanhadas por palestras dos profissionais de saúde, programadas de forma esparsa e amplamente divulgadas pela mídia, tem sido a ação mais divulgada e conhecida deste projeto.

Mas não há como negar o interesse do Ministério da Saúde na questão, haja vista que através da efetividade das ações de orientação sexual poder-se-ia alcançar impacto e redução de indicadores de morbi-mortalidade na população adolescente e jovem do país, como, por exemplo, a mortalidade materna e perinatal. Inclusive, o sítio eletrônico do Ministério da Saúde mantém entre os seus temas permanentes para acesso do público em geral o *link* Saúde e Orientação Sexual (BRASIL, 2009b). Por meio dele, fica-se sabendo que este órgão pretende “levar ao professor uma discussão sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação para os temas transversais Saúde e Orientação Sexual”.

A gravidez na adolescência representa um sério problema de saúde pública (BRASIL, 2005b), devido às suas complicações. Desde 1970, têm aumentado os casos de gravidez neste período e diminuindo a idade das adolescentes grávidas. A gravidez na adolescência ocorre geralmente entre a primeira e a quinta relação sexual, conforme Cavasin *et al.* (2006). De acordo com Santos (2006), a mãe adolescente tem maior risco para morbidade e mortalidade por complicações da gravidez, parto e puerpério, apresentando com maior frequência sintomas depressivos no pós-parto. A taxa de

mortalidade é duas vezes maior que entre gestantes adultas e, por isto, toda gravidez na adolescência é considerada de alto risco¹⁸.

Santos (2006) afirma que, além das complicações físicas, relacionadas à gravidez na adolescência, há também as complicações psicossociais, como a interrupção dos estudos, e suas conseqüências futuras como: dependência financeira dos pais ou do companheiro por mais tempo, empregos menos remunerados e casamentos ou co-habitação precoces motivados pela gravidez. Essa autora comenta que essas adolescentes tendem a ter uma prole, em média, maior, mas com menor condição econômica para criá-la. E diz mais: filhos de adolescentes têm maiores riscos de serem adotados, são internados em hospitais mais vezes, e sofrem mais acidentes que filhos de adultos; eles têm um risco aumentado para ter atraso de desenvolvimento, dificuldades na aprendizagem, desordens de comportamento, abuso de drogas, e se tornarem também pais adolescentes (SANTOS, 2006).

De acordo com Tavares & Ó (2001), em uma gravidez na adolescência os papéis de mãe e filhos se confundem, pois há uma transição abrupta de mulher ainda em formação para mulher-mãe. É nesta fase onde a adolescente inicia a descoberta do amor e desejo sexual. Segundo essas autoras, há várias razões pelas quais se pode relacionar o aumento da gravidez durante a adolescência, dentre elas a precocidade do início da vida sexual. De acordo com as mesmas autoras, pode-se citar como fatores predisponentes para o início sexual precoce: menarca precoce, maior liberdade dos jovens, história de abuso sexual, familiares com experiência sexual precoce, pobreza, maior desagregação familiar, falta de objetivos escolares ou de trabalho, performance escolar ruim, abandono escolar, influência da mídia e do grupo, ignorância sobre anticoncepção e filhas de mães adolescentes (TAVARES & Ó, 2001).

A gravidez na faixa etária de 10 a 14 anos está muito mais relacionada a situações de violência do que em outras faixas etárias, indicando que muitas adolescentes menores de 15 anos engravidam em circunstâncias de abuso e violência sexual (CAVASIN *et al.*, 2006). Outros fatores que podem desencadear uma gravidez na adolescência são desconhecimentos sobre os métodos anticoncepcionais. Quando estes são utilizados, muitas vezes são de forma incorreta ou até mesmo as adolescentes dão

¹⁸ Outras complicações da gravidez nesta faixa etária, que determinam o seu risco à saúde, são: inserção anormal da placenta, abortamentos habituais, partos prematuros, complicações na dequitação e sinéquias (CARVALHO, 1996). A incidência de recém nascidos com baixo peso é duas vezes maior em filhos de adolescentes do que entre os de adultas. Além disso, entre adolescentes de 17 anos ou menos, 14% dos recém nascidos são prematuros, enquanto entre as mulheres de 25 a 29 anos são 6%, e a taxa de mortalidade neonatal é três vezes maior nos filhos das adolescentes (SANTOS, 2006).

preferência a métodos menos eficazes, como coito interrompido ou tabelinha¹⁹ (PICARELLI, 2006). Em muitos casos, o não planejamento familiar deve-se à falta de orientação, ou de oportunidade para a aquisição de um método anticoncepcional, sendo este fato ocorrido comumente em adolescentes (BRASIL, 2005b).

Atualmente, a maioria dos adolescentes tem informações quanto aos métodos anticoncepcionais. Os meios de comunicação sempre os estão divulgando, seja pela televisão, em revistas ou folhetos. Entretanto, devido ao alto índice de adolescentes grávidas, comprova-se que não basta saber da existência dos métodos contraceptivos para garantir o uso adequado (SOUZA *et al.*, 2001). Além disso, a mídia não tem utilizado seu poder de comunicação na difusão de meios contraceptivos quando, por exemplo, veicula cenas de sexo em novelas assistidas por milhões de brasileiros, sem qualquer proteção de barreira, como o preservativo masculino ou feminino. Com frequência a adolescente não vincula a prática sexual à possibilidade de uma gravidez. Além disso, as relações sexuais na adolescência não costumam obedecer a uma regularidade, pois são geralmente esporádicas, imprevisíveis e de baixa frequência (TAVARES & Ó, 2001).

No Brasil, calcula-se que 31% das gestações terminem em aborto, são aproximadamente 1.443.350 por ano, apresentando uma taxa de 3,7 abortamentos por 100 mulheres em idade fértil (BRASIL, 2005c). Estes valores são elevados quando comparados com outros países da Europa ocidental onde o aborto é acessível. Durante os últimos 15 anos, as leis referentes ao aborto liberalizaram-se em muitos países e isto foi feito para combater os índices elevados de abortos ilegais, com as suas conseqüentes complicações, e como reconhecimento do direito que as mulheres têm de governarem a sua reprodução, sendo a antiga União Soviética o primeiro país a legalizar o aborto, em 1920 (SALAGRE, 2002)²⁰.

Dos 46 milhões de abortamentos realizados no mundo a cada ano, cerca de 10% são realizados por adolescentes, e quase a metade é realizada em condições inseguras, resultando em 13% das mortes maternas e 25% das causas de infertilidade (BRASIL, 2005d). Contudo, muitas vezes, o aborto é a única saída encontrada por estas adolescentes, as quais arriscam suas vidas quando decidem interromper uma gravidez

¹⁹ Para maiores informações sobre esse método contraceptivo, também chamado de rítmico ou Ogino-Knaus, acessar o sítio eletrônico <http://www.gineco.com.br/tabelinh.htm>.

²⁰ Aborto é a morte ou expulsão ovular ocorrida antes das 22 semanas ou quando o concepto pesa menos de 500g (BRASIL, 2005c). O aborto tem como maiores complicações grandes hemorragias, perfurações uterinas por cânulas ou sondas, infecções (endometrite, salpingite, septicemia), esterilidade, algias pélvicas e transtornos da menstruação (CARVALHO, 1996). De acordo com o manual de orientação técnica para o abortamento seguro, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2004), aproximadamente 13% das mortes relacionadas com a gravidez são atribuídas a complicações de abortamento inseguro, realizado por leigos.

indesejada, utilizando até mesmo de meios não assépticos, que podem levá-las à esterilidade definitiva ou mesmo à morte.

Por todos estes motivos, relacionados à área materno-infantil, além dos que podem ser identificados em outras áreas assistenciais, como às das DST e da drogadicção, nos últimos anos, iniciativas e propostas governamentais na área de saúde envolveram também a adolescência. Por exemplo, na área da saúde da mulher destaca-se a regulamentação e implementação de serviços para o aborto previsto em lei, a contracepção de emergência, a assistência integral à saúde da mulher, que vai de antes da menarca a além do climatério - com a concepção de integralidade e universalidade preconizada pelo PAISM (Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher), e a ideia de um programa específico para adolescentes como o PROSAD (Programa de Assistência Integral à Saúde dos Adolescentes) (CAVASIN *et al.*, 2006).

Desta forma, depreende-se que ações intersetoriais e de grande amplitude fazem parte da política do governo federal para o enfrentamento da questão, inclusive que contribuem para a implantação da orientação sexual nas escolas, e que estas não são recentes. Resta, entretanto, avaliar sua efetividade na realidade escolar brasileira. Vianna & Unbehaum (2006), examinando a efetividade da inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental, através do cumprimento de documentos como a LDB, os PCN, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e o ensino fundamental, chegaram à conclusão que

(...) embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado. Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dessas proposições e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras(es). Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente, a partir de um currículo nacional (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 407).

Dessa forma, parece evidente que a maior dificuldade das políticas reside na sua implementação, no cumprimento das suas proposições e não na sua formulação, como apontam as análises no que respeita à sexualidade e à política de orientação sexual nas escolas. No intuito de contribuir com o debate brasileiro sobre a questão, apresento a seguir algumas indicações das políticas de dois outros países, em especial Portugal.

2. 1. A ORIENTAÇÃO SEXUAL EM OUTROS PAÍSES, COM ÊNFASE EM PORTUGAL

A questão da inserção da orientação sexual nas escolas também tem sido enfrentada por outros países, inclusive através de legislação nacional e mesmo local. De um modo geral, os países da União Europeia e os Estados Unidos não têm inserida em lei a sexualidade como tema de ensino, sendo bem diferente o tratamento deste tema nestes países em relação ao Brasil, até mesmo por razões culturais (GUIMARÃES, 1995).

Por outro lado, países próximos ao Brasil, geográfica ou historicamente, como a Argentina e Portugal, respectivamente, têm se ocupado de inseri-lo em seus sistemas de ensino. Na Argentina, a promoção do que denominam Educação Afetivo-sexual no âmbito escolar é considerada uma prioridade impostergável, visto que a proposta emana de lei vigente – a Lei Provincial nº 3.450, de 23 de outubro de 2000, que criou o Programa Provincial de Saúde Reprodutiva e Sexualidade Humana, substituindo lei anterior (ARGENTINA, 2000). O programa, do poder executivo, é previsto para ser elaborado e executado conjuntamente pelo Ministério da Saúde e Desenvolvimento Social e pelo Ministério de Educação e Cultura.

Essa lei tem como objetivos: assegurar a todos os habitantes o exercício de maneira livre, igualitária, informada e responsável dos direitos reprodutivos, como: a realização plena da vida sexual, a livre opção da maternidade/paternidade e o planejamento familiar voluntário e responsável; priorizar as políticas de prevenção e atenção à saúde das/os adolescentes, considerando este grupo como população de alto risco; tentar a redução de doenças de transmissão sexual; garantir a proteção integral da gravidez para que toda mulher e seu filho possam gozar da mesma e atravessar o parto nas melhores condições possíveis, físicas, psicológicas e sociais; e contribuir para a redução da morbi-mortalidade materno-infantil²¹. O artigo 8º desta lei determina que todos os estabelecimentos educativos incorporem efetivamente o ensino sobre educação sexual desde o pré-escolar. Entretanto, não se sabe se esta normativa inscrita em lei é efetivamente cumprida por todas as escolas e sistemas de ensino.

A situação em Portugal é um pouco diferente. Com relação às questões da sexualidade, a vinculação do Brasil com Portugal se manteve e persiste no imaginário e na cultura nacional, para além das raízes históricas baseadas na colonização formal, de mais de três séculos. Se, historicamente, na nossa sociedade, a sexualidade foi

²¹ Livre tradução do teor original do artigo 2º do texto da Ley Provincial nº 3.450/2000 (ARGENTINA, 2000).

fortemente influenciada pelas ideias cristãs (MEDEIROS *et al.*, 2001), estas ideias tinham como berço a Igreja do país colonizador.

Pontuando os momentos históricos da educação sexual no Brasil, Ribeiro (2004) esclarece que

aquela educação sexual que é dada pela família desde o nascimento, que é influenciada pela cultura e pela sociedade e que determina as diferentes atitudes e comportamentos sexuais, existe desde a Colônia. (...) A sexualidade sempre foi um aspecto polêmico do cotidiano do brasileiro, desde a Colônia do século XVI. O comportamento sexual, de uma forma geral – e referimo-nos ao do brasileiro do sexo masculino – era bastante lascivo. Nos primeiros anos da colonização, unia-se às índias, a várias índias, tinha com elas muitos filhos. O concubinato era corrente, e até padres eram amancebados com índias (Vainfas, 1997). Nos engenhos, os rapazes eram incentivados a se relacionarem sexualmente com as escravas e as mulatas, mostrando ao pai, o patriarca, que era “macho” e honrava seu nome (Freyre, 1978). À mulher branca, dominada e submetida, primeiro ao pai, depois ao marido, era reservado um comportamento acanhado e humilde, e aos quinze ou dezesseis anos já se casava, mas frequentemente com um senhor de quarenta, cinquenta ou sessenta anos (Freyre, 1978). Contrapondo-se à liberdade sexual que o homem (que aqui significa sinônimo de sexo masculino e não no sentido de espécie humana) gozava na Colônia, o discurso da Igreja Católica, representada pelos jesuítas, apontava a vida licenciosa e condenava as práticas sexuais correntes. Mas, como diz Vainfas (1997, p. 235), “os inicianos pregavam no deserto” (RIBEIRO, 2004, p. 15-16).

A partir de uma concepção de “paraíso terrestre, comparado ao inferno e transformando-se em purgatório, o Brasil, antes Terra de Santa Cruz, foi se constituindo como espaço de pecado e de erotização extremada. Num clima de quase ‘intoxicação sexual’ as relações sociais no Brasil foram sendo construídas”, conforme Reis e Ribeiro (2002, p. 70). Era principalmente o paraíso dos degredados, criminosos e cristãos novos, que aqui aportavam, e a Igreja precisava dar um paradeiro nesse estado de coisas, impor limites e garantir seu poder ideológico, ao lado do poder do Estado exercido pela Coroa Portuguesa, o que os jesuítas sempre se propuseram a fazer, desde a constituição da ordem, um dos marcos da Contra Reforma católica.

Ribeiro (2004) identificou que, no início da colonização portuguesa, no século XVI, considerado o primeiro momento da educação sexual no Brasil, a característica era “o sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja” (Ibidem, p. 16). Nos séculos XVII e XVIII, segundo o autor, “este padrão de comportamento sexual é variado apenas pela participação maior da mulher negra, que substitui as índias, pois a população indígena, escorraçada para o sertão, diminuía no litoral, em contrapartida à vinda cada vez mais numerosa de escravos da África” (Ibidem, p.16).

Assim, ideias patriarcais, católicas e islâmicas fazem parte da longa tradição portuguesa e são parte da herança deixada pelos colonizadores portugueses à sociedade do Brasil. Carvalho (2001, p. 221), aliás, chega a afirmar que, dentre outras características ibéricas, os brasileiros seriam herdeiros de uma certa orientação para o Poder Executivo e para o patrimonialismo, em detrimento da representação parlamentar, que é denominada por Carvalho como “estadania”, existente lá e cá, em oposição à cidadania.

Os longos períodos ditatoriais vivenciados por ambos os países no século XX²² podem ter contribuído para a persistência de uma ideologia conservadora, autoritária e patriarcal em ambos, que se entranhou por todas as camadas sociais, e para o atraso na adoção pelo estado de muitas das políticas fomentadoras de cidadania. Procurar entender como a questão da sexualidade e da orientação sexual é tratada nas escolas portuguesas na atualidade pode contribuir para o esclarecimento da importância da formação inicial dos professores na inserção desse tema como conteúdo a ser adotado em todos os níveis de ensino, a partir dos cursos de pedagogia.

Atualmente, Portugal vive dias de mais liberdade, principalmente depois de sua entrada na União Europeia, pela exigência de se adequar aos tratados assinados entre si e os demais países desse bloco político-econômico. Tanto que, em 17 de maio de 2010, Dia Mundial contra a Homofobia, o presidente português Aníbal Cavaco Silva, católico praticante, alegando a necessidade do consenso nacional perante a crise econômica e após o exame do Tribunal Constitucional, anunciou a promulgação da lei do casamento homossexual, aprovada pelo Parlamento no começo do ano (PÚBLICO 20, 2010). A lei exclui o direito à adoção e o anúncio ocorreu apenas três dias depois de uma visita do papa Bento XVI ao país, em que se pronunciou contra o casamento e a adoção por homossexuais. Segundo o órgão português de divulgação, o presidente justificou seu ato afirmando que “há momentos na vida de um país no qual a ética da responsabilidade tem que se colocar acima das convicções pessoais”. Esse também é um ato que mereceria ser seguido pelo governo brasileiro, mas que parece ainda distante de ocorrer.

Com relação à orientação sexual em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em outubro de 2005, a pedido da Ministra da Educação, detalhado parecer sobre o modelo e o “enquadramento da educação sexual na estrutura curricular” das escolas portuguesas e sobre os “materiais curriculares” utilizados para o

²² O Brasil vivenciou a ditadura Vargas, chamada de Estado Novo, de 1937 a 1945, e a ditadura militar, de 1964 a 1984; as duas ditaduras totalizaram 28 anos de opressão política. Portugal viveu a ditadura salazarista por 41 anos, também chamada de Estado Novo, de 1933 a 1974. Os governos subsequentes a elas, em ambos os países, adotaram políticas neoliberais.

ensino de crianças dos cinco aos dez anos de idade, em vigor desde o ano de 2000 (PORTUGAL, 2005). O parecer foi elaborado pelos conselheiros relatores José Augusto de Brito Pacheco e Maria Marques Calado de Albuquerque Gomes, o primeiro professor da Universidade do Minho, representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e a segunda, professora de arquitetura da Faculdade Técnica de Lisboa e representante no CNE do Centro Nacional de Cultura português²³.

A análise realizada pelos conselheiros toma como referência os “princípios constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)” daquele país – Lei nº 14/1986 -, a Lei nº 120/1999, que trata do direito à saúde reprodutiva e da educação sexual em meio escolar, além do Decreto-lei nº 259/2000, de educação sexual. Nesta legislação portuguesa, há a obrigatoriedade legal da inclusão do tema sexualidade no currículo da educação básica e secundária. Sendo um dos países da União Europeia, tratar do tema consiste em um requisito para que o país – de histórica tradição patriarcal e religiosa cristã - se integre culturalmente à modernidade no marco considerado civilizatório.

Por meio desse parecer, apreende-se que a educação sexual tem sido um dos “temas recorrentes da sociedade portuguesa, sempre que se discute a questão da interrupção voluntária da gravidez ou se anunciam resultados sobre comportamentos de risco, nomeadamente casos de gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis” (PORTUGAL, 2005, p. 16.463). Ao mesmo tempo, esta é reconhecida como modo de integrar a formação transdisciplinar na arquitetura disciplinar, juntamente com outros conteúdos que tratam da educação para a cidadania.

O parecer português afirma que

(...) reconhecê-la, de um modo mais visível, como disciplina é contrário ao modelo curricular da transdisciplinaridade, estipulado pela Lei n. 120/99, de 11 de Agosto, onde se refere que os conteúdos da Educação Sexual em meio escolar «serão incluídos de forma harmonizada nas diferentes disciplinas vocacionadas para a abordagem interdisciplinar desta matéria, no sentido de promover condições para uma melhor saúde, particularmente pelo desenvolvimento de uma atitude individual responsável quanto à sexualidade e uma futura maternidade e paternidade conscientes. (...) No quadro das políticas estruturantes do sistema educativo e da organização curricular dos ensinos básico e secundário, estabelece-se, com muita clareza, a inclusão da Educação Sexual numa área curricular abrangente, cujas estratégias de implementação em contexto escolar favorecem o recurso à transdisciplinaridade, num diálogo constante entre aquilo que os professores organizam no âmbito do projecto curricular de turma, e o que a escola territorializa nos projectos educativo e curricular (PORTUGAL, 2005, p. 16.463).

²³ Maiores informações sobre os conselheiros citados, reempossados em 2008, bem como sobre as atividades do Conselho Nacional de Educação daquele país, consultar o *site* www.cnedu.pt.

As parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o centro de saúde da respectiva área geográfica da escola, conforme o teor desse parecer, devem ser fomentadas, sendo a educação sexual considerada como uma componente da Educação para a Saúde, e aceita-se que a educação sexual possa fazer parte de atividades escolhidas na escola na área de Projetos, da Formação Cívica e das parcerias criadas no seio da comunidade educativa, designadas por “atividades extracurriculares”, na medida em que as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos. Desta forma, com base na lei, prevê-se que

nos estabelecimentos de ensino básico e secundário será implementado um *programa* para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, sida [aids] e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros. Quaisquer estratégias de implementação deste programa, equivalente a uma série de actividades organizadas no âmbito da escola e da comunidade educativa, podem ser concretizadas na base de actividades curriculares integradas e não propriamente a partir de uma abordagem exclusivamente disciplinar (PORTUGAL, 2005, p. 16.464, grifos do original).

Tal programa em orientação sexual insere-se na área de Formação Pessoal e Social, que consta da LBSE, sendo um dos seus componentes ao lado da Educação Moral e Religiosa, delineando-se tais conteúdos como área curricular, mas não como área disciplinar. Por conseguinte, não conta com conteúdos específicos e material didático próprio para os diversos ciclos e séries dos níveis de ensino. Os documentos elaborados e publicados pelo Ministério da Educação, como subsídios para sua implementação, reforçam o modelo curricular transversal, condicionando a responsabilidade da sua implementação à decisão das escolas. Contudo, a avaliação aponta que, após uma década para a implementação da educação sexual nas escolas, as estratégias de conjugação de esforços do Ministério da Educação com o Ministério da Saúde resultaram na redução da Educação Sexual à Educação para a Saúde.

Além disso, detecta que

a defesa da transversalidade também faz com que exista a diluição de responsabilidades, concretamente do Ministério da Educação e das escolas. Ao não assumir políticas educativas e curriculares bem precisas e congruentes, o Ministério da Educação desresponsabiliza-se de uma efectiva Educação Sexual em meio escolar, deixando desaparecer certas estruturas nacionais de apoio e optando pela contratualização com associações não governamentais. (...) A diluição das responsabilidades

das escolas verifica-se a partir do momento em que estas não consagram nos seus planos de actividades iniciativas próprias, deixando que a Educação Sexual se faça no interior dos territórios das disciplinas, sem que se verifique a integração curricular daquilo que os professores fazem, individualmente, na sala de aula e, colectivamente, na construção dos projectos curriculares. O modo como funciona nas escolas a elaboração destes projectos, e também o modo como é elaborado no seio da comunidade o projecto educativo, faz com que se possa admitir a desresponsabilização. Ora, a transdisciplinaridade obriga à existência de mecanismos de articulação de conteúdos, pessoas e serviços, num processo global de decisão. Assim, o modelo da transversalidade pode esconder o que não é feito, tornando difícil acompanhar e avaliar o que é definido ao nível das políticas educativas e curriculares (PORTUGAL, 2005, p. 16.466).

Apesar desta constatação, a disciplinarização da Educação Sexual, ou seja, sua transformação em uma disciplina constante do currículo da educação básica e secundária é veementemente rechaçada pelo parecer. Para tal, cita outras realidades curriculares, como a grande maioria dos países da União Europeia e os Estados Unidos, onde não existe uma disciplina de Educação Sexual, e onde esta temática é abordada de modo diferente, com preocupações nítidas de a associar meramente à promoção da saúde nas escolas.

O que se preconiza é a organização de um *programa de actividades* que responda à complexidade da Educação Sexual em meio escolar, sabendo-se que a responsabilidade da sua elaboração, realização e avaliação compete à escola e demais intervenientes da comunidade. Por outro lado, este modelo responsabilizaria o Ministério da Educação pela regulação de eixos temáticos obrigatórios e ou facultativos que as escolas podem seguir, incluindo, obrigatoriamente, as actividades curriculares no âmbito das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares e, opcionalmente, as actividades extracurriculares. Daqui nasceria a capacidade de a escola organizar uma rede de acção, comprometendo, pelo menos, professores, médicos, psicólogos e outros técnicos. Para isso, seria necessário identificar um coordenador que fizesse a planificação do que se pode fazer face às necessidades e aos problemas existentes (PORTUGAL, 2005, p. 16.467).

A lógica transversal de organização do currículo defende que os conteúdos de ensino sejam tratados e os alunos aprendam de uma forma integrada e que nenhum professor deixe de ser um educador de uma dada formação. Para que a transversalidade funcione, considera-se fundamental que cada escola coordene as actividades num projeto e que os professores, nas diferentes áreas de intervenção, tenham o sentido da integração curricular, pois o que é feito em cada disciplina regular ou atividade pedagógica faz parte de uma matriz comum. Já o modelo disciplinar consagra o

conhecimento escolar no âmbito exclusivo das disciplinas, que constitui a própria organização do conhecimento escolar.

O modelo não disciplinar surge no contexto daquilo que em Portugal se passou a designar por áreas curriculares não disciplinares. Partindo-se de um tema e adotando-se a metodologia de projeto, pretende-se que o aluno se torne o centro da formação. É assim que funciona, teoricamente, a área de Projeto e a Formação Cívica, sendo reconhecidos como espaços de interdisciplinaridade, já que os professores não se desligam das suas áreas disciplinares (PORTUGAL, 2005).

O papel da família é colocado em destaque em toda a legislação portuguesa que trata da orientação sexual na escola, segundo as informações contidas no histórico do parecer em análise. Ao se colocar a família como protagonista, ao lado dos professores e alunos, pretende-se que “as atividades promovidas no âmbito da escola tenham a participação ativa da família, não se olvidando que a Educação Sexual vai para além da informação sobre fecundidade, reprodução e comportamentos de risco, englobando também valores e atitudes que estão presentes na vida psico-afectiva dos alunos” (PORTUGAL, 2005, p. 16.465).

Em relação aos professores, o parecer português afirma que eles próprios reconhecem que não estão preparados para abordar o tema, “porque a sua formação é débil” (Ibidem, p. 16.465), sendo “pouco relevantes os programas de formação das instituições de ensino superior em termos da Formação Pessoal e Social”. Para superar essa situação, o documento informa que a legislação prevê que “será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da Educação Sexual, em particular no que diz respeito aos jovens” e que “os serviços competentes do Ministério da Educação devem integrar nas suas prioridades a concessão de apoios à realização de ações de formação contínua de professores no domínio da promoção da saúde e da Educação Sexual”.

Da mesma forma que no Brasil, o Ministério da Educação português, a partir do ano de 2001, assinou protocolos com três organizações não governamentais, cuja finalidade era implementar e desenvolver a educação da sexualidade nas escolas. Dentre os objetivos destes protocolos, estavam: realização de ações com os alunos; sensibilização e formação de professores; apoio às estruturas da escola na concretização de projetos; apoio técnico e pedagógico aos professores, com vista ao desenvolvimento de novos projetos (PORTUGAL, 2005, p. 16.468).

Entretanto, o Ministério da Educação português não promoveu uma avaliação sistemática nem adotou práticas de monitorização destes protocolos e, posteriormente, chegou-se a conclusão que a maioria das escolas não inscrevia no seu projeto pedagógico a Educação Sexual como área de formação, não dando assim cumprimento à legislação em vigor, no que se refere à obrigatoriedade da sua inclusão. Isto acontece, conforme o parecer, porque não está definida qualquer estrutura de coordenação deste conteúdo por parte das escolas. Considera-se que a “flexibilização da carga horária semanal nestas áreas curriculares não disciplinares e a escolha das temáticas a decidir pela escola constituem oportunidades válidas para que as escolas tornem real a construção da sua autonomia e valorizem no seu plano de formação a Educação Sexual e outras componentes da Formação Pessoal e Social” (Ibidem, p. 16.469).

Com relação aos atores envolvidos no processo de implementação do tema nas escolas, o documento pontua as seguintes conclusões:

a Educação Sexual em meio escolar precisa de envolver parcerias com **outras estruturas da comunidade**. A indefinição existente não permite agilizar esta prática, sendo necessário fomentar a participação de equipas multidisciplinares e multiprofissionais, com destaque para os **profissionais dos centros de saúde**. De igual modo, se verifica a necessidade de criar estruturas adequadas de apoio aos alunos na escola, numa conjugação de esforços com **psicólogos, médicos e outros técnicos**. A família desempenha o papel principal na formação dos seus educandos, sobretudo quando a Educação Sexual interfere com valores e atitudes que estão presentes na vida psico-afetiva dos alunos. Por isso, qualquer iniciativa que seja dinamizada na escola sobre Educação Sexual precisa de ter não só a **colaboração e o envolvimento dos pais**, mantendo-os permanentemente informados, bem como a opção de metodologias, com particular referência para a educação entre pares. A implementação da Educação Sexual em meio escolar só é possível ser realizada com sucesso se, para tal, os professores forem dotados de conhecimentos específicos e de uma formação adequada na área de Formação Pessoal e Social. Esta formação tem vindo a ser realizada apenas ao nível da formação pós-graduada, não se verificando, de igual modo, que tenha sido incluída quer nas áreas prioritárias de **formação contínua de professores**, quer nos cursos de **formação inicial de professores**. A questão da Educação para a Sexualidade não é uma questão meramente escolar, estando inscrita num amplo debate das questões sociais, culturais e ideológicas que é necessário realizar com o envolvimento de muitos intervenientes nos mais diversos espaços de formação e reflexão, incluindo os **meios de comunicação social** (PORTUGAL, 2005, p. 16.469, negritei).

Ao identificar “outros parceiros”, que seriam da mesma forma responsáveis pela implementação de conteúdos de sexualidade na escola - como os profissionais da área de saúde, os pais e mesmo os meios de comunicação - além de assinalar para a questão da melhoria da formação inicial e contínua dos professores, parece que fica mais distante

a possibilidade de resolução do problema da sua inserção no âmbito da sala de aula e do cotidiano da escola. Enfrentá-lo através de recursos intersetoriais disponíveis é outra coisa, diferente daquela que retira a responsabilidade dos órgãos governamentais próprios da educação como o principal promotor e gestor das ações educativas e da formação para a cidadania. Além disso, ao se dividir tais responsabilidades de sala de aula com os profissionais da área de saúde, abstrai-se o conservadorismo e o paternalismo identificados em boa medida nestes profissionais e possibilita-se a manutenção do tratamento turístico do tema, notadamente por meio da realização de palestras e outras atividades não regulares inseridas no cotidiano escolar e constituindo na verdade um currículo nulo ou vazio (SACRISTÁN, 1998; MOREIRA, 1997).

A partir da legislação dos dois países a respeito do assunto, elaborei o Quadro 1 a seguir, com as principais características da orientação sexual no currículo formal em Portugal e no Brasil, para uma visualização rápida da situação.

CARACTERÍSTICA	CONTEXTO PORTUGAL	CONTEXTO BRASIL
- Direito à saúde reprodutiva e à orientação sexual na escola	Lei nº 120/1999	Resolução CEB n. 2/1998 (DCN do ensino fundamental)
- Orientação sexual na escola	Decreto-lei nº 259/2000	PCN 1996
- Transversalidade curricular	Área curricular não disciplinar obrigatória	Transversalidade insuficientemente esclarecida e não cumprida
- Fomento a parcerias para a implementação nas escolas	Parcerias com o sistema de saúde e a comunidade, como componente da Educação para a Saúde	Parcerias com o sistema de saúde, como componente da Educação para a Saúde
- Inserção do programa de orientação sexual no currículo formal	Inseri-se na área de Formação Pessoal e Social, que consta da LBSE, sendo um dos seus componentes ao lado da Educação Moral e Religiosa	Consta dos PCN e das DCN do ensino fundamental como conteúdo afetivo-cognitivo para a cidadania

QUADRO 1 - Principais características da legislação sobre a orientação sexual no currículo formal do ensino fundamental em Portugal e no Brasil.

Em abril de 2009, o Conselho Nacional de Educação português publicou novo parecer, de autoria dos mesmos conselheiros do parecer de 2005, o Parecer nº 2/2009

(PORTUGAL, 2009), sobre projetos de lei que tramitavam relativos ao regime de aplicação da educação sexual nas escolas, para a regulamentação da norma existente. Com ele, respondeu à solicitação da Comissão Parlamentar de Educação e Ciência da Assembleia da República a respeito de dois projetos de lei em discussão, um do Partido Comunista Português (PCP) e, outro, do Partido Socialista (PS). Os dois projetos, apesar de semelhantes e propiciarem todo um debate na sociedade, continham diferenças quanto à implementação nas escolas. A análise crítica teve por base o Parecer nº 6/2005, reafirmando-o, e concluiu com os seguintes argumentos:

[que] a especificação dos seus conteúdos programáticos não deve ser objecto de orientações normativas ao nível de uma lei, mas constar de orientações curriculares a definir pelo Ministério da Educação, tal como acontece na maioria dos países europeus. A natureza da Educação Sexual como componente da formação pessoal e social, que vai muito além da Educação para a Saúde, exige que sua aplicação em meio escolar se processe a partir de estratégias definidas no âmbito nacional, mas contextualizadas ao nível dos agrupamentos [de escolas]/escolas. (...) **Uma das questões que mais tem impedido a aplicação da Educação Sexual em meio escolar é a inexistência de atribuição de competências a estruturas organizacionais (...) e de recursos humanos e materiais.** (...) uma vez que a dificuldade de aplicação da Educação Sexual em meio escolar não depende somente dos docentes, é necessário que os programas de formação, ao nível das instituições de ensino superior, contemplem a abordagem de componentes ligados à formação pessoal e social, nas quais se integrem saberes ligados à sexualidade, às relações interpessoais, à partilha de responsabilidades, aos valores e à igualdade de géneros. (...) [Por isso] **requer uma política congruente de formação inicial e contínua de professores** (PORTUGAL, 2009, p. 16.264-16.265, negritei).

Tais conclusões parecem caber à atual situação brasileira, no que respeita à (não) inserção da orientação sexual nas escolas, sendo-lhe bastante apropriadas. Principalmente com relação a não existência de estrutura na escola que seja responsável pelo tema, além evidentemente da sua não inclusão na formação inicial de professores ou de acompanhamento da aplicação dos conhecimentos após a participação dos professores em atividades de formação continuada sobre o tema. Reafirma-se com isso que, levando-se em conta que a etapa de execução de uma política é também uma forma de decisão política, que a determinação concreta das políticas está sob o controle dos que as executam, são os professores, no caso das escolas, aqueles que acabam por decidir as políticas efetivamente seguidas, escolhendo as atividades prioritárias e tendo em vista os recursos disponíveis.

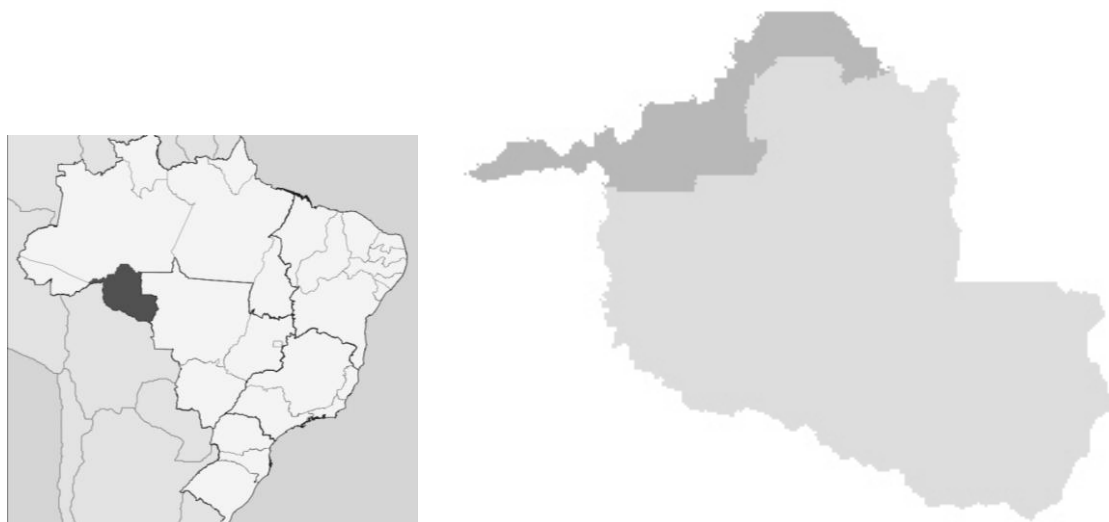
Como dito antes, acredito que nenhuma mudança se concretiza apenas no papel e nas intenções, ou na vontade política. Apenas na concretude da prática social, na

contradição e na incerteza, as mudanças se tornam reais e vivas. Esta é a principal razão para se focar e investigar a formação inicial de professores, vista como mediação para a consecução da política de implantação da orientação sexual nas escolas.

3. BREVE HISTÓRICO DA REGIÃO E DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES PESQUISADAS

Esta investigação ocorreu em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, uma região para onde os holofotes do Brasil estão apontados no momento como poucas vezes estiveram antes, quer seja pelo seu potencial de geração de energia hidroelétrica, demandando obras e gente, quer seja pela sua localização no sudoeste da Amazônia. A região é foco de um amplo leque de discussão e interesses, que vai da sua acepção como paraíso, para ecologistas, a purgatório, para aventureiros cobiçosos por riqueza fácil e drogas. Por esta razão, cabe melhor caracterizá-la e conhecer sua história, para se ter uma ideia menos obscura dessas paragens desconhecidas do poente, ou até mesmo ignoradas, como de resto toda a Região Norte do Brasil.

A localização geográfica de Rondônia no Brasil e de Porto Velho em Rondônia está representada nos mapas a seguir, formatados a partir dos que constam em *site* oficial, da Biblioteca Virtual de Saúde do Ministério da Saúde, para efeito de ilustração.



MAPA 1 – Destaque da localização do estado de Rondônia no Brasil e do município de Porto Velho em Rondônia.

Fonte: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ans/atlas/RO-TODOS-2.htm>

Atualmente, Porto Velho conta com uma população de mais de 380 mil habitantes, dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), sendo a terceira mais populosa capital da Região Norte, depois de Belém e Manaus. A área atual do município é de 34.068,50 Km², maior que a dos estados de Alagoas e Sergipe juntos²⁴. Vinte anos depois da emancipação do vizinho estado do Acre é que o estado de Rondônia foi criado, em 1981, após longo período como Território Federal. A sua história está ligada ao seu potencial econômico. Sua ocupação inicia-se no século XVII, pela penetração das Bandeiras à procura de mão de obra indígena, de ouro e prata do Peru (ESCOBAR, 1994, p. 78). Antes de fazer parte do território brasileiro, a região pertencia, pelo Tratado de Tordesilhas, do ano de 1494, ao domínio espanhol. Em 1781, dois anos antes do reconhecimento internacional da independência dos Estados Unidos da América, há nova demarcação dos limites da América Portuguesa, através do Tratado de Badajós, passando a Região Amazônica definitivamente ao domínio português após anos de conflitos e lutas entre os vassalos das Coroas de Portugal e de Castela (FERREIRA, 1961, p. 219-47).

Segundo Escobar (1994), o ciclo da borracha na região iniciou-se no final do século XVIII, perdurando por todo o século XIX e apresentando declínio entre as duas grandes guerras do século XX; estagnou-se após a última. É a exploração da borracha que propicia o primeiro surto migratório da Amazônia, no início daquele século. Para escoamento fluvial da sua produção, até o oceano Atlântico, foi construída a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, entre 1907 e 1912, devido à difícil navegação do trecho de cachoeiras, corredeiras e saltos do Alto Rio Madeira, entre a Bolívia e o então estado do Mato Grosso. A construção da ferrovia foi parte do cumprimento dos termos do Tratado de Petrópolis - de 1903, que anexou o Acre ao Brasil. As primeiras tentativas de sua construção datam de 1872 (FERREIRA, 1961), interrompidas muitas vezes devido às dificuldades do lugar – ataques de índios, de malária e febre amarela.

Grandes contingentes de mão de obra foram atraídos para a região, para aquela que foi uma das grandes obras de engenharia do período, após a construção do Canal de Suez e concomitante ao do Panamá. Os imigrantes eram oriundos do Nordeste brasileiro, na sua maioria, mas também das mais diversas nacionalidades: antilhanos barbadianos, espanhóis, portugueses, alemães, norte-americanos, mexicanos, italianos, franceses, bolivianos, colombianos, russos, venezuelanos, ingleses, chineses, japoneses, turcos,

²⁴ Em 28.02.2010, por 90,02% dos votos válidos, um plebiscito aprovou a emancipação dos distritos da Ponta do Abunã (Extrema, Nova Califórnia, Vista Alegre do Abunã e Fortaleza do Abunã) e a criação do município de Extrema de Rondônia, a partir do desmembramento de terras da área fronteira do município de Porto Velho com o município de Plácido de Castro, no estado do Acre. Com isso, desencadeou-se um processo no qual a área de Porto Velho se reduzirá (RONDÔNIA, 2010).

árabes, dinamarqueses, austríacos, noruegueses, suecos, gregos, libaneses, dentre outros. Bem poucos permaneceram após a conclusão da ferrovia, chamada “do diabo” e “dos dormentes de ouro”, pelas inúmeras dificuldades, recursos e vidas que dizimou durante sua construção (GALEANO, 1984, p. 100-103).

Quando foi criado, em 2 de outubro de 1914, há menos de dois meses da eclosão da I Grande Guerra, “naquela aglomeração de homens e coisas” (HUGO, 1991, p. 228), o município de Porto Velho, hoje capital rondoniense e naquela época sede das empresas que construíram a ferrovia, pertencia ao estado do Amazonas. Contava apenas com três mil habitantes, pouco mais de 10% da sua população em 1907, sete anos antes, quando se iniciou a construção efetiva da Estrada de Ferro, que contava com 28 mil habitantes.

Durante a II Grande Guerra, em 1943, como parte dos esforços de guerra desenvolvidos pela “batalha da borracha”, o Presidente Getúlio Vargas criou o Território Federal do Guaporé, com terras até então dos estados do Mato Grosso (75%) e do Amazonas (25%). Dele constavam apenas três municípios: Porto Velho, capital do Território, Guajará Mirim e Lábrea; pouco depois o último retornaria para o estado do Amazonas, restando apenas os primeiros dois no Território, por 34 anos, até 1977, quando foram criados outros cinco municípios. Em 1956, dois anos antes de vir a falecer o mato-grossense Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, com 92 anos, o Território deixa de ser do Guaporé para ser de Rondônia, em sua homenagem. A exploração de cassiterita, minério de estanho de que são revestidas as latas utilizadas comercialmente como vasilhames, iniciou-se nesse período, impulsionando novamente a economia do lugar e reiniciando o processo migratório da região, marcado por períodos focais de desenvolvimento econômico.

É nos anos 70 do século XX que se inicia a ocupação maciça da região, com os projetos de colonização para pequenos produtores. Estes projetos tinham a finalidade de resolver ou deslocar os problemas do campo no sul do país, através do estabelecimento da nova fronteira agrícola e da ocupação da Amazônia. A Rodovia Transamazônica foi construída nesse período, como esforço de integração nacional e expressão de força da ditadura militar; seu traçado terminava um pouco acima, cartograficamente, de Porto Velho, capital do então Território Federal de Rondônia.

Ainda na década de 70, a colonização agrícola promovida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a exploração mecanizada da cassiterita e do ouro do Rio Madeira, a criação da SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) e da SUDECO (Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste), na

qual também foi incluída Rondônia, e a abertura da BR-364 (ligando Cuiabá a Porto Velho e Rio Branco), determinaram uma corrente migratória sem precedentes e lançaram as bases para a formação do estado com o estabelecimento de ações governamentais locais que garantissem a infraestrutura mínima para a sobrevivência desse contingente populacional na região.

A elevação do Território Federal a Estado, com treze municípios, deu-se em 22 de dezembro de 1981 (IBGE, 2009). Este passado recente, como lugar vinculado diretamente ao governo federal, contribuiu para o alto prestígio e reconhecimento junto à população que detêm as instituições federais existentes e para a prontidão e alta responsividade de Rondônia às decisões e formulações emanadas do nível governamental central, no caso, de Brasília.

Até o final da década de 80, o estado de Rondônia foi o terceiro maior produtor nacional de ouro, retirado do leito do Rio Madeira, maior afluente da margem direita do Rio Amazonas. Conforme Escobar (1994, p. 88), “o ápice da migração em Rondônia foi atingido em 1986, reduzindo, posteriormente, ano a ano”; entre 1983 e 1984, apresentou índices de crescimento populacional superior a 16% ao ano. O censo demográfico de 1980 revelou um aumento populacional de 343,66% em relação ao de 1970 (GUIMARÃES, 1981).

Foi justamente em 1984 que cheguei a Porto Velho, nessas paragens do poente, no oeste brasileiro, afastada do serviço, sem vencimentos, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde trabalhava no Hospital Universitário. Acreditava que logo pegaria uma malária, obrigando ao retorno. Mas até hoje não a peguei, e assim fui ficando, a princípio cuidando de muita gente que adoeceu ou morreu de malária, principalmente garimpeiros e trabalhadores rurais.

Trabalhava na UTI ou nas enfermarias do Hospital de Base Dr. Ary Pinheiro, maior hospital público da região. Em 1990, após concurso, retornei ao serviço federal, desta vez como professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde por 17 anos atuei na formação de enfermeiros, bacharéis e licenciados, trabalho de que muito me orgulho, e lá continuo, agora atuando na formação de médicos.

Na verdade, a experiência como formadora de enfermeiros é que me faz acreditar que na formação inicial é onde se encontram o lugar e a oportunidade para se jogar as sementes que podem modificar a prática. Um exemplo: ao ensinar a realizar certos procedimentos exclusivamente adotando proteção de barreira, ou seja, usando luvas, que se levava para os campos de estágio prático, incutia-se nos alunos a

exigência, mesmo a imprescindibilidade, em qualquer circunstância, do seu uso. Com isso, posteriormente, atuando nesses locais como profissionais, as egressas tornaram este equipamento de proteção individual (EPI) um item obrigatório para a assistência, recusando-se a prestar assistência sem elas, coisa que antes, por mais que se falasse e se brigasse, não se conseguia que o serviço adquirisse para o uso do pessoal, na rotina. Crédito tal conquista e avanço à atuação dos enfermeiros egressos da UNIR, que foram estimuladas a não se conformarem ao estabelecido, a lutar por melhores condições e que hoje trabalham nas unidades hospitalares e ambulatoriais de toda Rondônia.

Atualmente, Rondônia conta com 52 municípios²⁵, mais de um milhão e meio de habitantes (IBGE, 2010b) e a economia concentra-se na sua estrutura agroindustrial (“boi verde”, cacau, café, arroz, mandioca, milho), na exploração extrativista mineral (ouro, cassiterita e diamantes) e vegetal – de madeira, borracha e castanha do Pará. A construção de duas usinas hidrelétricas - de Jirau e Santo Antônio, no limite entre o Alto e o Baixo Rio Madeira, ou seja, dentro dos limites de Porto Velho - para geração de energia a ser distribuída principalmente à Região Sudeste, centro do desenvolvimento econômico do país, tem ultimamente movimentado a capital e propiciado novo surto migratório. Deste, só especulações dão conta do real impacto socioeconômico e ao meio ambiente. Elevados investimentos governamentais estão sendo feitos na sua infraestrutura urbana (BRASIL, 2009c), principalmente para a melhoria e ampliação das vias públicas e do trânsito, para o tratamento da água e do esgoto, e na rede assistencial de saúde.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), as matrículas no ensino fundamental em Porto Velho, em 2007, contavam 77.791, sendo 42.743 em escolas estaduais, 25.937 municipais e 9.111 em escolas privadas. As matrículas no ensino superior totalizavam 19.098, sendo 5.005 na universidade federal e 14.093 em instituições privadas de ensino. Não há instituições de ensino superior estadual ou municipais em Rondônia.

Após esta localização espaço-temporal, abordar-se-á a seguir os cursos de pedagogia que participaram desta pesquisa.

²⁵ Logo serão 53 os municípios, após a emancipação de Extrema de Rondônia.

3.1. OS CURSOS DE PEDAGOGIA PESQUISADOS

São várias as instituições de ensino superior (IES) que hoje mantêm cursos de pedagogia em Rondônia, existindo atualmente 29 cursos autorizados no estado, 16 deles presenciais. Em Porto Velho, existem 18 cursos de pedagogia, na sua maioria privados, seis regulares e presenciais e 12 à distância (BRASIL, 2010b). Em Rondônia, quase inexistem cursos Normal Superior²⁶, não sendo este o modelo de formação de professores adotado na região, depois da sua criação por ocasião da edição na nova LDB. A partir daqui, vai-se deter nas três IES a que pertencem os cursos onde se desenvolveu esta pesquisa.

O ensino superior privado em Rondônia representa quase 74% do total de vagas do ensino superior, como mostrado anteriormente, e, pela sua importância quantitativa, dois cursos privados de pedagogia foram incluídos, ao lado do único público, como objeto de estudo desta investigação. A seleção dessas IES, no universo das existentes, se explica, no caso da pública, por ser a única universidade e pública existente na região; enquanto que, para as duas outras IES, sua escolha se pautou pelo critério de uma delas ser a mais antiga das IES privadas de Rondônia, e a outra, por ter rapidamente se estruturado fisicamente, tendo hoje uma diversidade de cursos da área de humanidades, incluindo a formação de professores. Estas três instituições também mantêm cursos à distância de formação de professores, quer seja de pedagogia, quer seja de licenciaturas em diferentes áreas.

A IES pública é vinculada ao governo federal e mantida pela União. Ela tem seis cursos de pedagogia regulares, um em Porto Velho, que é o mais antigo do estado, e cinco em *campi* de municípios do interior, além de cursos à distância e temporários previstos para atender públicos específicos, principalmente professores considerados “leigos” ou sem formação específica. A Universidade Federal de Rondônia foi criada pela Lei nº 7.011, de 08 de julho de 1982 (UNIR, 2009b), logo após a emancipação do Território a Estado, e tem seus primórdios ligados aos cursos noturnos de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas oferecidos em Porto Velho pela Universidade Federal do Pará. Durante a formulação da Constituição Federal de 1988 iniciou-se o seu processo de interiorização, através de convênios firmados com os

²⁶ Os únicos dois cursos Normal Superior presenciais existentes no estado são privados, conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2010b), um deles no município de Cacoal, no interior do estado, e o outro em Porto Velho, em uma das instituições pesquisadas. Este último, apesar da informação encontrada no *site* do MEC, não tem turmas em funcionamento na IES pesquisada. Há também o registro formal no MEC (Ibidem) de outros quatro cursos Normal Superior autorizados no estado, na modalidade à distância.

governos estadual e municipais, que possibilitaram a criação de cinco *campi* no interior do estado e a intensificação da implantação de novos cursos na capital. Em 2007, mais um campus foi criado, no município de Ariquemes, atendendo a solicitação de representantes daquele município afinados com os partidos de sustentação do atual governo federal.

De acordo com o artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996), “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. O texto legal caracteriza-nas por: “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. As condições necessárias para o exercício da sua autonomia, inscrita no artigo 53 da LDB, é objeto de controvérsias desde que esta foi inscrita constitucionalmente, em 1988, sem até hoje haver consenso entre os que se ocupam em discuti-la, mas, dentre as instituições de ensino superior (IES), são as universidades as que detêm mais competências e poder, do ponto de vista formal.

O curso de pedagogia dessa universidade foi criado em 1983, tendo formado cerca de 24 turmas desde então, com aproximadamente 40 alunos por turma, cujas entradas são anuais. A carga horária atual é de 3.440 horas, distribuídas em oito semestres, e com funcionamento no horário matutino. Após a edição das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia, em maio de 2006, houve reestruturação curricular, contemplando principalmente a criação de Núcleos Temáticos em substituição ao modelo disciplinar existente. As turmas remanescentes continuaram cumprindo o currículo anterior, enquanto tramitava o novo projeto pedagógico pelas instâncias superiores da universidade, até sua aprovação.

O curso de pedagogia da instituição de ensino superior privada mais antiga de Porto Velho foi criado em 2001, tendo obtido reconhecimento do MEC apenas em 2008. Essa instituição de ensino foi criada em 1988 (FARO, 2009), mesmo ano da promulgação da nova Constituição Federal e o seu principal dirigente, à época, era um senador da República. Por ocasião da sua criação, a instituição contava apenas com os cursos de Ciências Contábeis e Direito. Atualmente, além desses cursos, conta com outros três cursos da área de humanidades, um da área de saúde e dois de engenharia, cursos de pós-graduação, além de cursos à distância. O curso de pedagogia oferece 100 vagas anualmente, já formou 14 turmas e tem uma carga horária de 3.380 horas distribuídas em

oito semestres de duração e funciona nos horários matutino – uma turma – e vespertino – a outra turma.

Após a edição das diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de pedagogia, em maio de 2006, houve apenas uma alteração no currículo desse curso, qual seja a inclusão de conteúdos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), pois “o curso já estava organizado de acordo com as DCN”, conforme a informação da coordenadora do curso. Ou seja, em meio às propostas que tramitavam no Conselho Nacional de Educação, o curso dessa IES adotou aquele currículo que considerou o mais próximo da proposta hegemônica em discussão e que terminou sendo o aprovado.

O segundo curso de pedagogia privado estudado pertence a uma instituição de ensino superior que teve origem em 1995 (UNIRON, 2009), posteriormente unificou duas instituições de ensino e hoje apresenta uma diversidade de cursos da área de humanidades, mas também da área tecnológica e de ciências exatas, e mais recentemente, da área de saúde. Em 1997, foi criado o seu curso de pedagogia, juntamente com a licenciatura em biologia, sendo estes os dois primeiros cursos superiores daquela instituição. Apenas oito anos depois, em 2005, o curso de pedagogia obteve o reconhecimento pelo MEC. Sua carga horária é de 3.260 horas, distribuídas em oito semestres, com funcionamento no horário noturno, para o qual oferece 80 vagas anuais. Desde sua criação, formou 21 turmas e, em 2006, após a edição das DCN para os cursos de pedagogia, houve reestruturação curricular, com a finalidade de atender à legislação vigente, principalmente em relação à fusão das habilitações antes existentes.

As coordenadoras dos três cursos de pedagogia, que participaram dessa pesquisa, têm pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado ou doutorado. A maioria dos professores do curso de pedagogia da IES pública tem doutorado, enquanto a maioria dos professores dos cursos de pedagogia das IES particulares estudados tem pós-graduação *lato sensu*, isto é, especialização, não havendo nenhum apenas graduado.

Em termos de carga horária - 3.440 horas no primeiro, 3.380 horas no segundo e 3.260 horas no terceiro dos cursos citados acima – não há grande diferença entre os cursos pesquisados, sendo o de maior número de horas o da universidade pública. Também não há aparentes diferenças quanto à distribuição desta carga horária nos semestres, com um mínimo de oito semestres para integralização dos cursos. Os três cursos acompanham as normas ditadas pela Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura (BRASIL, 2006c), estando suas estruturas

curriculares distribuídas em três núcleos – um de estudos básicos, um de aprofundamento de estudos e um de estudos integradores – como determina o artigo 6º dessa Resolução, além de exigirem trabalho de conclusão do curso (inciso III do artigo 8º da Resolução). Dois deles tem previsão de carga horária de estágio supervisionado maior do que o estipulado nas DCN, sendo exceção aquele que conta com a carga horária menor.

Ver-se-á, na seção a seguir, como esses cursos estão preparando os futuros docentes para lidar com o tema transversal orientação sexual nas escolas; quais são os mecanismos, estratégias ou procedimentos de ensino utilizados por eles na formação, bem como as facilidades, dificuldades e as sugestões para superá-las apresentadas por alunos e professores desses cursos para lidar com o tema. Iniciar-se-á com as considerações metodológicas, a descrição do percurso trilhado na investigação e a caracterização de todos os participantes da pesquisa, para um melhor esclarecimento sobre as decisões adotadas na pesquisa de campo.

4. A ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADOS

Retomando o conteúdo introdutório desse estudo, lembro que são duas as questões de pesquisa formuladas neste estudo, as quais se busca responder, como inicialmente apresentado:

- Como o tema sexualidade e orientação sexual se insere na política de formação dos professores e qual o lugar que ocupa na formação inicial docente?
- Como instituições formadoras de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, estão preparando os futuros docentes para lidar com o tema sexualidade e orientação sexual?

Até aqui, buscou-se a resposta para a primeira questão através da teoria, do que dizem as normas legais e os autores que pensam as políticas públicas, a orientação sexual nas escolas e a formação de professores. Contudo, para melhor evidenciar o lugar que a sexualidade e a orientação sexual ocupa na formação inicial, bem como responder à segunda questão, a pesquisa de campo fez-se fundamental. A seguir, será apresentado como esta se deu, com o relato do percurso metodológico, para depois abordar os dados que foram coletados, bem como a sua interpretação.

4. 1. A PESQUISA DE CAMPO

Para responder as questões formuladas, avançando no conhecimento do objeto, delineou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva (ANDRÉ, 1991; LÜDKE & ANDRÉ, 1986), na qual os sujeitos foram coordenadoras, professores e alunas do último ano de três cursos de pedagogia do município de Porto Velho.

A coleta de dados se iniciou pelo contato com as coordenadoras dos três cursos selecionados, no segundo semestre de 2008, se completando um ano depois, no segundo semestre de 2009. A estas coordenadoras foram solicitadas e concedidas

autorizações para a realização da pesquisa e acesso aos professores e alunos²⁷, aos projetos pedagógicos dos cursos, seus programas de disciplinas e demais documentos formais que pudessem ser disponibilizados. Essas três coordenadoras se constituíram nos primeiros sujeitos da pesquisa a serem entrevistados, respondendo às questões formuladas em questionário próprio de pesquisa (Anexo B).

É preciso informar sobre a recepção inicial das coordenadoras dos cursos de pedagogia, ao serem procuradas por ocasião do pedido de autorização para acesso aos cursos e no decorrer da execução da pesquisa. Todas as três apresentaram-se muito acolhedoras ao tema, verbalizando a necessidade de mais pesquisas na área e de formação docente para atender a demanda, considerada por elas como cada vez mais atual. Houve, inclusive, sem ter sido solicitada, a apreciação e aprovação do projeto inicial de pesquisa, pelo conselho de professores e alunos responsável pela coordenação do curso na universidade pública.

Entretanto, não deixou de haver imprevistos no decorrer do período da coleta de dados. Um deles foi a demissão da coordenadora de um dos cursos privados, a seu pedido, logo após a autorização dada pela instituição de ensino. A sua substituta, entretanto, não apresentou óbices à coleta já iniciada, tendo sido esta última a respondente do questionário. Na universidade pública, mesmo tendo havido mudança na coordenação do curso, por afastamento da coordenadora para participar de atividades de pós-doutorado em outro estado, isto não constituiu empecilho para a coleta com a coordenadora que a substituiu ou o desenvolvimento das outras atividades previstas para a execução desta pesquisa.

Não houve recusas explícitas à participação, mas subterfúgios e artifícios diversos, utilizados por parte de uma minoria de professores para não responder às questões da pesquisa, das quais se tratará oportunamente. Muitas idas e vindas aos cursos, para a coleta dos dados, foram necessárias, mas considero que elas fazem parte do processo de pesquisa, além de terem contribuído para um maior contato com os sujeitos, com a realidade dos cursos, suas rotinas e problemas diários e podem também ser explicadas pelas características do próprio tema objeto de pesquisa. Ou seja, o efeito de impacto que o tema pode provocar, por ser considerado íntimo e privado para

²⁷ O critério de inclusão de todos os sujeitos foi a sua disponibilidade e vontade em participar da pesquisa. Um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A) foi antecipadamente apresentado e assinado por todos aqueles que aceitaram ser participantes do estudo. Procurou-se seguir os dispositivos previstos na Resolução nº 196/96 (BRASIL, 2006d), do Conselho Nacional de Saúde, para pesquisas com seres humanos, tendo sido o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia, conforme certificado de ética em anexo (Anexo E).

algumas pessoas, faz com que elas reajam fugindo, mesmo que involuntariamente, ao questionamento. Estas visitas foram registradas em diário de campo e efetivamente subsidiaram a análise dos dados, clareando dúvidas e elucidando questões.

Essa sensação de ser bem-vinda não era esperada, considerando não ser identificada como profissional “de dentro” da área de educação, ou melhor, não ser formadora de professores *estricto sensu*, ou de pedagogos. Sendo identificada como docente da área de saúde, apesar da experiência e da formação anterior (especialização e mestrado) em educação, poder-se-iam esperar ressalvas com relação a desenvolver estudos vinculados à formação de professores, ou restrições frente à possibilidade de avaliação do seu trabalho por quem é “de fora”. Contudo, tal não se deu ou não se percebeu, tendo sido muitas vezes prazerosos os momentos de discussão com as coordenadoras e professores dos cursos de pedagogia durante a coleta de dados, nos seus locais de trabalho.

Algumas vezes, estes momentos eram acompanhados por “consultas” sobre problemas de saúde enfrentados por si ou por outrens, ou sobre aspectos fisiológicos e ideológicos ligados ao campo da sexualidade e presentes na relação pedagógica e no dia a dia escolar. A percepção foi de uma boa acolhida e relação, e o sentido de coleguismo imperou durante toda a investigação.

Com relação à autorização das outras instituições de ensino para a realização da pesquisa, reconheço o prestígio local de que goza a Universidade Federal de Rondônia como ponto favorável, sendo seus servidores reconhecidos como parte da instituição. Além dele, para melhor entender o acolhimento vivenciado, pode ser buscado o sentido de profissionalidade docente expresso por Sacristán (1995), para cujo entendimento faz-se necessária a ampliação do conceito da prática educativa, levando-se em consideração o contexto propriamente pedagógico - o cotidiano de sala de aula; o contexto profissional dos professores – expresso em um comportamento próprio ao desenvolver um saber técnico que legitima sua prática; e o contexto sociocultural – que expõe conteúdos e valores considerados relevantes. Ou seja, o fazer docente em sala de aula, formando profissionais em um espaço docente comum, compartilhado inclusive nos órgãos de classe, na luta sindical, nos espaços de organização e nos momentos de participação parece favorecer o sentido de profissionalidade docente e o aparente sentido de igual, de pertença e de coleguismo, apesar das divergências existentes.

Essas três coordenadoras foram solicitadas a indicar professores de cada curso respectivo a serem entrevistados sobre questões mais específicas da pesquisa (Anexo C). A indicação destes professores, constituinte da última questão do questionário

respondido pelas coordenadoras, teve por base sua vinculação ou contribuição à temática pesquisada na formação curricular, ou seja, a sexualidade como tema de ensino no curso de formação inicial de professores em que atuam.

A coordenadora do curso de pedagogia da universidade pública indicou cinco professores do curso que poderiam dar maiores informações, sendo uma aposentada, outras três do Departamento de Ciências da Educação e um do Departamento de Educação Física. A professora aposentada indicada, contudo, não foi procurada para participar desta investigação, devido a estar afastada das suas atividades docentes há mais de três anos. A coordenadora de um dos dois cursos privados indicou dois professores, e a terceira coordenadora indicou quatro professoras, todos eles participantes dos cursos de pedagogia a que estão vinculados. Estes professores totalizaram dez sujeitos, os quais identifiquei como P1 a P10, e suas identificações básicas estão apresentadas no Quadro 2, a seguir.

NOME	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	Nº FILHO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ANOS MAGIS-TÉRIO
P1	F	61	Casada	4	Psicologia	Mestrado Educação	33
P2	F	45	Divorciada	1	Psicologia	Doutorado Educação	20
P3	F	54	Viúva	3	Pedagogia + Psicologia	Mestrado Educação	30
P4	M	45	Casado	1	Educação Física + Psicologia	Mestrado Educação Física	22
P5	M	50	Casado	3	Licenciatura em Biologia	Especialização (Docência Ensino Superior)	18
P6	F	35	Casada	1	Educação Física + Enfermagem	Especialização (Deficiência Mental + Pré Natal)	14
P7	F	40	Casada	2	Psicologia	Especialização (Psicopedagogia)	15
P8	F	52	Casada	8	Pedagogia	Mestrado Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	36
P9	F	53	Casada	2	Pedagogia	Especialização (Psicopedagogia)	26
P10	F	37	Solteira	0	Pedagogia	Especialização (Psicopedagogia + Administração e Gerenciamento. Escolar)	14

QUADRO 2 - Distribuição das características dos professores participantes, indicados pelas coordenadoras dos três cursos de pedagogia. Porto Velho, Rondônia, 2010.

Como se observa no Quadro 2, entre os dez professores, apenas dois eram homens; seis estavam na faixa etária de 45 a 55 anos, três entre 35 e 40 anos e apenas uma professora tinha mais de 60 anos. Sete professores eram casados, uma era divorciada, uma viúva e uma solteira. Apenas uma dos dez professores participantes não tinha filho; três tinha um filho, cinco tinha mais de dois e uma tinha oito filhos. A existência de vida sexual ativa, a experiência de vida e de criação de filhos, a meu ver, pode contribuir para aumentar a sensibilidade das pessoas, de um modo geral, para a questão da orientação sexual nas escolas, apesar das diferentes perspectivas de sexualidade adotadas.

A formação em psicologia predominou entre os dez professores, sendo cinco os psicólogos, um deles também pedagogo e um outro educador físico. Dos outros cinco professores, três eram só pedagogos, um era licenciado em biologia e outra em enfermagem e educação física. Ou seja, três tinham duas graduações. Quanto às pós-graduações, levando-se em consideração a maior titulação, havia uma doutora e duas mestres em educação, um mestre em educação física, um mestre em desenvolvimento regional e meio ambiente, e os cinco restantes tinham cursos de especialização, sendo dois em psicopedagogia, dois na área de gestão educacional e uma na área assistencial de saúde. O menor tempo de magistério informado pelos professores participantes foi de 14 anos e o maior de 36 anos; seis deles lecionavam há mais de 20 anos.

Portanto, cabe destacar que todos os dez professores participantes, independente da sua formação inicial, são “professores de profissão”, aqueles que, na caracterização de Tardif & Raymond (2000), tem a experiência do trabalho docente ao lado da experiência de vida como a fonte privilegiada e determinante do seu saber-ensinar. Estão distantes da fase crítica do início das suas carreiras, marcada pelo “confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, [que remete] à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (Ididem, p. 226). Nos sujeitos, os sentimentos iniciais de contradição já foram superados e substituídos pela “interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência” (p. 234) de anos de trabalho como professor. Essa experiência resulta em um “lastro de certezas” e de “saberes pragmáticos” sobre a prática da docência que lhes é característica e que os auxilia na lida diária e no enfrentamento do que seja inusitado ao seu fazer docente cotidiano.

As alunas selecionadas foram as representantes, comumente denominadas na região como “líderes”, das turmas do último ano de cada curso de pedagogia estudado,

as quais foram entrevistadas com base nas questões contidas no Anexo D. A eleição de lideranças estudantis por turmas, realizadas ou renovadas a cada ano ou semestre, é uma tradição do movimento estudantil nos cursos superiores de Porto Velho. Estas lideranças dão sustentação à estrutura de representação estudantil, desde a base, que é a sala de aula, até as direções dos centros acadêmicos dos cursos. Os diretórios estudantis congregam os centros acadêmicos e elegem direções próprias, compostas de estudantes de diversos cursos em cada instituição de ensino. Desta forma, as alunas participantes são representantes de suas respectivas turmas de pedagogia, de formandos do ano de 2009.

Entretanto, as alunas líderes de turma que participaram desta pesquisa foram, de todos os sujeitos participantes da pesquisa, os mais tímidos e que menos se mostraram à vontade durante toda a coleta dos dados. A percepção era de que temiam e, ao mesmo tempo, queriam falar sobre como se dava a formação em sexualidade e orientação sexual no seu respectivo curso de pedagogia. Com estas três alunas, soma 16 a totalidade dos sujeitos.

As informações básicas referentes à identificação das três alunas de pedagogia que participaram da pesquisa - que nomeei como A1, A2 e A3 - estão dispostas no Quadro 3, a seguir.

NOME	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	Nº FILHO	Onde Trabalha	Tempo de Trabalho	Renda Familiar	Outra Formação
A1	F	23	Solteira	0	SESC	7 meses	2 Salários Mínimos	Não
A2	F	33	Casada	0	EEEFM Marcos Freire	18 meses	4 Salários Mínimos	Não
A3	F	29	Solteira	0	RMD*	48 meses	1 Salário Mínimo	Não

QUADRO 3 - Distribuição das alunas participantes, líderes das turmas de cada um dos três cursos de pedagogia. Porto Velho, Rondônia, 2010.

* Empresa privada de serviços.

Depreende-se, nas informações do Quadro 3, que apenas uma das alunas de pedagogia, A2, que é a de mais idade e a única casada, já trabalha como professora, em uma escola pública estadual, estando em início de carreira. A renda familiar de todas as alunas participantes da pesquisa é baixa, encontrando-se nos estratos econômicos mais

baixos do país e do município de Porto Velho (IBGE, 2010c). Nenhuma das alunas tem filhos ou outra formação que não aquela que estão concluindo, em pedagogia.

A coleta de dados se deu através de diferentes técnicas e instrumentos. Aos dados colhidos com as coordenadoras, professores e alunas, de forma individual, juntaram-se os dados documentais contidos nos projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares, programas de disciplinas e demais documentos formais disponibilizados pelas coordenadoras ou disponíveis nos *sites* institucionais. Mesmo que alguns deles estejam na rede mundial de computadores (Internet), através do contato direto com as responsáveis pelos cursos pretendeu-se retirar dúvidas, conhecer possíveis alterações entre o prescrito e o realizado, confrontando projetos, programas de ensino e informações colhidas com os seus executores, os professores.

Com relação aos instrumentos de pesquisa, o diário de campo foi utilizado para o registro de todas as atividades realizadas durante a coleta de dados que pudessem contribuir para a investigação do tema. Nele foram registradas as visitas aos cursos, as minhas percepções como pesquisadora, os incidentes críticos, as horas de espera por uma informação ou para o intervalo da aula, os retornos sem conseguir encontrar o que ou quem precisava, as noites sem energia elétrica e portanto sem aulas, a cordialidade e boa vontade das secretárias dos cursos em atender a todos, principalmente aos alunos, ao público em geral e a mim, que ficava interrompendo e perturbando muitas vezes o seu trabalho. Na verdade, posteriormente, para a análise dos dados, foi uma delícia relê-lo.

Três questionários foram aplicados, com pequenas alterações - como se pode ver nos anexos B, C e D - conforme o destinatário fosse coordenadora, professor ou aluna, respectivamente. Suas questões foram formuladas com o objetivo de colher respostas dos sujeitos que expressassem suas opiniões a respeito do tema sexualidade e orientação sexual e de como este é ou deveria ser trabalhado. Os questionários aplicados aos professores e alunas continham uma primeira parte, com os dados mínimos de identificação, os quais contribuíram para a sua caracterização; uma segunda parte, com perguntas abertas; e uma terceira parte, com a apresentação de 11 situações fictícias (parte III dos Anexos C e D), as quais possibilitavam a expressão pelos respondentes de seus posicionamentos relacionados ao tema.

Os enunciados destas situações tiveram por base a minha experiência docente no ensino superior e, minoritariamente, nas escolas de ensino fundamental e médio, por ocasião da permanência em escolas onde exercia a supervisão de alunos em estágios de formação pedagógica. Foram situações que vivi ou presenciei, marcadas por atuações que considero inadequadas - porque invasivas, discriminatórias ou preconceituosas -, de

professores que se declaravam como despreparados para lidar com a orientação sexual. Ative-me às situações mais comuns e de maior visibilidade no dia a dia escolar, por esta razão não contemplando a questão dos gêneros em algumas delas.

O objetivo de utilizá-las na coleta de dados foi conhecer como professores que já lidam com esse conteúdo na formação de professores responderiam às mesmas e como as alunas, em contraponto, se posicionariam frente às mesmas questões, envolvendo seus pares. Ou seja, o que mais motivou sua inclusão nos questionários foi a possibilidade de apreender como se dá a abordagem de temas que envolvem a sexualidade em cursos de formação de professores, tendo em vista a afirmação de Silva (2002, p. 65), em pesquisa realizada em 1995, de que “o prazer não está autorizado nas dependências escolares” e que as “demonstrações de carinho entre alunos e entre alunos e professores são, muitas vezes, controladas e, em outros momentos, punidas”.

Ordinariamente, as respostas dadas foram registradas e, ao final da entrevista, apresentadas aos respondentes para conferência e possível alteração, ou registradas diretamente pelo respondente no próprio questionário. Quando necessário, retornou-se para retirar alguma dúvida. Pretendeu-se que, só excepcionalmente, o questionário seria entregue para o preenchimento por eles próprios e posterior devolução. Entretanto, na nossa era digital, muitos dos respondentes solicitaram o envio do questionário aos seus endereços digitais, por meio eletrônico, no que foram atendidos. Independentemente das muitas visitas, conversas e encontros que ocorreram durante a coleta dos dados, os professores respondentes, principalmente, responderam ou concluíram suas respostas às questões da pesquisa por essa via, que consideraram a mais adequada na tumultuada agitação das suas atividades profissionais e das suas vidas, com duplas ou mais jornadas de trabalho.

Todos os dados coletados, das diferentes fontes, foram organizados, classificados e codificados buscando levantar as categorias que apresentaram unidade conceitual, numa abordagem de análise de conteúdo (BARDIN, 2009)²⁸. De acordo com essa autora,

designa-se sob o termo de análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens

²⁸ Bardin é professora de psicologia da Universidade de Paris V, e seu manual de procedimentos metodológicos para a análise dos dados de pesquisas, que gerou muitos filhotes de outros autores, encontra-se na quinta edição, revista e atualizada, após quatro já esgotadas, tendo a primeira edição portuguesa sido publicada em 1977. Após 30 anos, um método de análise tão amplamente utilizado na pesquisa teria, sem dúvida, muitas contribuições resultantes da experiência da sua utilização a incorporar e divulgar, que vão desde a sua própria conceituação até as diversas possibilidades instrumentais metodológicas a ela aplicadas.

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

A inferência na análise de conteúdo é um processo de dedução lógica, ou seja, que parte do universal para o particular, para extrair uma conclusão ou proposição. Para Franco (2005, p. 26), “produzir inferências é *la raison d’etre*²⁹ da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação [dos dados com os pressupostos teóricos, com a teoria], já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”.

Na busca de se atingir os significados claros e os latentes de uma pesquisa, a análise de conteúdo utiliza várias técnicas: análise de expressão, análise de relações e análise temática. Esta última foi a técnica utilizada para o tratamento do conteúdo coletado nesta pesquisa. O tema é a unidade de significação ou núcleo de sentido que são “descobertos” durante a análise dos dados, representando os valores de referência dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Bardin (2009, p. 121), a análise de conteúdo apresenta, operacionalmente, três diferentes fases, quais sejam: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase de pré-análise objetiva a organização do material coletado, e nela atribuímos uma identificação alfabética e numérica às respostas de cada sujeito participante, com o objetivo de melhor organizar e identificar as respostas de cada um. Por isso, às coordenadoras de curso participantes desta investigação foram atribuídas as identificações C1, C2 e C3; aos professores, atribuídas as identificações P1 a P10; e às alunas, as identificações A1, A2 e A3.

Para Bardin (2009, p.30), a análise de conteúdo nos permite “dizer não à ilusão de transparência dos fatos sociais”, bem como nos afasta dos “perigos da compreensão espontânea”. Primeiramente, com base nos objetivos da pesquisa, fez-se uma leitura exhaustiva das respostas, deixando-se “impregnar” pelo seu conteúdo, primeira etapa da análise. Feito isso, organizou-se o material coletado de acordo com as ideias centrais encontradas nas respostas dos sujeitos, agrupando as respostas de acordo com a identificação dos sujeitos. Após, realizou-se a classificação e agregação dos dados em três categorias de temas, que foram as unidades de significação que “naturalmente se

²⁹ Significa “a razão de ser”, numa livre tradução do original.

libertaram” das respostas analisadas (BARDIN, 2009, p. 131). A interpretação deu-se com base nestas três categorias:

1. A Sexualidade Ausente ou Negada
2. A Sexualidade Proclamada
3. A Sexualidade Idealizada

As demais informações coletadas foram usadas para o confronto paralelo dos dados e triangulação, tentando responder as questões colocadas pela pesquisa. Buscou-se interpretar os dados com base na literatura que trata do tema sexualidade e orientação sexual como componente da política pública educacional para o currículo da educação básica, além de em autores que tratam do tema sexualidade numa perspectiva emancipatória. A concepção emancipatória “reconhece a importância do espaço institucional escolar, os limites e contradições do ato educativo e propõe a abordagem da sexualidade no espaço escolar visando à emancipação e à libertação humana, isto é, a transformação social a partir de um novo conjunto de saberes, habilidades e atitudes referentes à sexualidade” (MAIA, 2004, p. 162).

4.2. OS ACHADOS NAS RESPOSTAS DAS COORDENADORAS, PROFESSORES E FUTURAS PROFESSORAS

De acordo com as informações prestadas pelas coordenadoras dos cursos de pedagogia pesquisados, em nenhum deles há disciplinas que tratem especificamente desta temática, não existindo nos currículos nenhuma disciplina ou núcleo temático denominado sexualidade, orientação ou educação sexual. Mas, todas elas, asseveraram sobre a possibilidade de existir nos currículos algum conteúdo sobre a temática, chegando duas delas a apontar disciplinas em que estariam contemplados estes conteúdos.

Segundo as informações das coordenadoras de dois dos três cursos, os conteúdos sobre o assunto estariam disseminados nas disciplinas e/ou nas práticas de estágio, sendo “trabalhados transversalmente no currículo” e o próprio ato de ensinar

“geraria naturalmente essas temáticas”. A “abordagem de estudo de campo em Fundamentos e Práticas”, ao final de um dos cursos, e “Temas Educativos Transversais I e II”, ao final do outro curso, seria a oportunidade e a estratégia de ensino adotada para tratamento do tema, além de “oficinas, seminários, simpósios, círculos de debates e trocas de experiências em sala de aula, vivenciadas em campo de estágio”.

Efetivamente, apenas um dos cursos de pedagogia estudados conta explicitamente com conteúdos de sexualidade, com abordagem sócio-biológica, em uma disciplina denominada Educação e Saúde, com 120 horas, das quais cerca de 40 são destinadas ao tema. Como nos demais cursos não está explicitada a previsão de conteúdos de sexualidade e orientação sexual, também não há o estabelecimento de carga horária a ser dedicada aos mesmos nos referidos “componentes curriculares práticos”, ficando a critério do professor tratar do assunto ou não. Uma das coordenadoras considerou que “quando havia a disciplina Biologia Educacional, o tratamento do tema era mais acentuado” no currículo, estando hoje disperso e na alçada de “Fundamentos e Práticas, especialmente Educação Infantil” ou em “Atividades Acadêmicas científico-culturais” que eventualmente podem abordar os temas transversais.

As coordenadoras informaram desconhecer a existência de facilidades ou dificuldades específicas para se trabalhar este tema, trazidas pelos professores dos cursos que coordenam, mas o consideram importante para a formação, “tão importante que deveria se constituir em uma disciplina” ou um conteúdo “obrigatório” nos currículos de formação de professores, pois hoje é um “tema encoberto”, existindo porém a necessidade na formação e na ação docente que se expressa por meio de algumas monografias, elaboradas pelos alunos como trabalho de conclusão do curso (TCC), defendidas sobre o assunto.

O interesse dos alunos, a possibilidade de interação professor-aluno, a oportunidade de “estabelecer relações de vínculo entre a escola e a sociedade e articular teoria e prática” foram apontadas como possíveis facilidades no tratamento do tema pelas coordenadoras. Entre as dificuldades, apresentaram “a falta de dados para desenvolver a pesquisa nos casos de orientação de TCC”, uma vez que o tema “não é abordado pelo sistema de ensino” municipal e estadual que é utilizado como campo de estágios, além do “preconceito para lidar com as diferenças existentes, crenças e valores estereotipados e concepções religiosas”.

Para o melhor aproveitamento de conteúdos sobre sexualidade e orientação sexual na formação dos professores, as coordenadoras sugeriram, além da constituição

de uma disciplina específica, com bibliografia e materiais didáticos próprios, “dinamizar o tema, a partir da interação com a escola, através de oficinas, realização de projetos, seminários etc.”. Uma das coordenadoras propôs

incentivar de maneira mais aprofundada projetos de pesquisa destinados a essas temáticas e vale ressaltar que já existem trabalhos nessa área [por parte dos alunos]. Realizar oficinas pedagógicas, mesas-redondas, debates, programas educativos relacionados a esses assuntos, envolvendo a temática educação, saúde e cidadania, com a participação de toda a comunidade escolar. [Fazer] dinâmicas de conhecimento, auto-conhecimento, auto-estima, pois primeiramente é necessário que o docente volte-se para si mesmo, aceite-se, para compreender os limites e possibilidades do outro. (C3)

A seguir, apresentar-se-ão os resultados a que se chegou nesta pesquisa, especificamente sobre as categorias que emergiram da análise das respostas dadas por professores e alunas dos cursos estudados, e que mostraram unidade conceitual.

4.2.1. A Sexualidade Ausente ou Negada

Inicialmente, ressalto que os professores que responderam às questões colocadas por essa pesquisa detêm um nível elevado de formação e são profissionais experientes, importante para o processo de profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995). Esta condição também é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais que tenham como objetivo a ampliação da cidadania com conseqüente redução da exclusão e das desigualdades sociais.

Dos dez professores indicados pelas coordenadoras, que seriam os responsáveis por ministrar ou de alguma forma desenvolver os conteúdos referentes à sexualidade e à orientação sexual no currículo dos cursos de pedagogia, apenas duas não responderam às questões da pesquisa solicitadas. Mas não houve uma recusa pessoal e expressa para isso, que, é claro, poderia acontecer, pois ninguém é obrigado a participar de pesquisas.

Simplesmente a primeira professora, que identifiquei como P1, concordou e se disse interessada em participar da pesquisa, mas não devolveu o questionário que lhe foi entregue, respondendo sempre que “amanhã”, ou “na próxima semana”, o faria. Isto se deu ao longo dos meses em que durou a coleta de dados nos cursos com os professores e alunas, cerca de cinco meses, um semestre letivo. Como essa professora é uma líder

na sua comunidade religiosa cristã, considerada muito conservadora e tradicional³⁰, o entendimento possível para não responder as questões sobre o assunto seria a discordância de que a sexualidade seja objeto de pesquisa e seja um assunto a ser abordado publicamente, quer no curso de pedagogia ou em outro lugar.

De qualquer forma, P1 não concedeu à pesquisa a oportunidade de iluminar e esclarecer essa possibilidade, que é apenas uma hipótese. Por outro lado, ao ser apresentada pela coordenadora (C1) como uma das professoras responsáveis pelo ensino desse conteúdo no curso de pedagogia e não responder às questões da pesquisa, evidencia o possível tratamento que a sua participação docente na formação inicial de professores dispensa à sexualidade e à orientação sexual como tema de ensino.

Uma outra professora, P7, apontada pela coordenadora do curso no qual trabalha (C3), também não preencheu o questionário, mas apresentou a seguinte justificativa para fazê-lo:

Nas disciplinas que ministro, Abordagens Psicológicas na Aprendizagem I e II, do 1º e 2º Períodos do curso, não há nenhum desses conteúdos [elencados no questionário]. Não consta esse tema ou conteúdos [de sexualidade] nas ementas ou programas [dessas disciplinas], que já vêm prontas do grupo educacional que a IES faz parte (IUNI). No 7º e 8º Períodos do curso poderá ser abordado o tema, nas disciplinas TET [Temas Educativos Transversais] I e II. (P7)

Ou seja, P7 considerou a sua inclusão no rol de professores apresentados por C3 como responsáveis por conteúdos de sexualidade e orientação sexual, no total de quatro professoras, como um equívoco, resultante de um engano ou da falta de conhecimento da coordenadora a respeito dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo do curso que dirige. Cabe destacar, entretanto, que a psicologia pode ser a disciplina ou o conteúdo com maior possibilidade de abordar o tema sexualidade, pelo menos a sexualidade infantil, ao se estudar o desenvolvimento da personalidade, a vinculação da curiosidade com a cognição e a aprendizagem, conteúdos tão importantes para a formação de quem pretende lidar com a educação infantil e com alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Duas outras professoras que participaram da pesquisa não responderam a terceira parte do questionário, P3 e P8, a qual apresenta situações fictícias (parte III do Anexo C) relacionadas ao que fazer frente a questões que poderiam ser vivenciadas pelos alunos e na prática docente, como gravidez, anticoncepção, masturbação,

³⁰ Para maiores informações sobre a Assembleia de Deus, uma das mais antigas igrejas evangélicas do Brasil, acessar o site oficial: <http://www.assembleia.org.br/>

bissexualidade, práticas corporais amorosas, machismo e desvalorização da mulher. A toda essa parte, com 11 situações enunciadas de forma breve, P3 respondeu o seguinte: “nunca vivenciei nenhuma situação dessa natureza”. Já a outra professora, P8, respondeu:

Todas estas questões são culturalmente possíveis de acontecer e, como professora, estarei sempre aberta ao diálogo. Já chamei a atenção de alunos casados com comportamentos que considero alheios aos bons costumes. Mas, alunos e alunas solteiros maiores de 18 anos com comportamentos sexuais dentro da normalidade cultural não tomo nenhuma providência verbal ou comportamental, a não ser que seja convocada ou convidada. O meu pensar é flexível e compreensivo, o que eu digo é condizente com minha crença e meus conhecimentos científico e cultural, o meu fazer é limitado diante de cada situação, e o que compartilho com meus colegas e superiores sempre será em benefício da pessoa ou pessoas envolvidas ou para evitar futuras situações de constrangimento. (P8)

Essa resposta geral de P8 só foi considerada suficiente para expressar sua posição a respeito dos temas apresentados quando, novamente procurada, se recusou em detalhar as suas respostas a situações consideradas, por ela, como desagradáveis e exigentes de alguma reflexão sobre a sexualidade, mesmo que fictícias. As expressões que utiliza, como “alheios aos bons costumes”, “comportamentos sexuais dentro da normalidade cultural”, “o que eu digo é condizente com minha crença”, dão margem a vários questionamentos, e podem ser consideradas apenas como parte de uma resposta conservadora ou que se abriga no comodismo, o que contribui para manter o tema na obscuridade.

Porém, P3 foi procurada posteriormente, por inúmeras vezes, para que fundamentasse melhor sua resposta, como fez P8, explicitando razões mais plausíveis do que a negativa de vivência de questões sexuais, em toda a sua longa experiência docente na formação inicial de professores. Contudo, diferentemente de P8, P3 fez como P1, a professora que não devolveu o questionário, protelando indefinidamente a entrega das respostas, sem jamais devolvê-lo ou chegar a dizer: “Não. Eu não vou responder a estas questões”.

A ausência de respostas às questões acerca da sexualidade, na sua totalidade ou em parte, apresentada respectivamente por P1 e P7, e P3 e P8 - as três primeiras sendo psicólogas - representa na verdade um tipo de resposta e remete a uma determinada unidade conceitual ou categoria de resposta, qual seja, a **sexualidade ausente ou negada**. Isto é, pretende-se que a sexualidade esteja ausente ou não

apareça nas relações sociais, no cotidiano das escolas, em sala de aula e na formação dos professores.

O sexo e suas questões, nessa categoria de análise, devem estar confinados aos espaços privados e íntimos e nunca assumir lugar de destaque e precedência na ordem do discurso e no discurso da ordem (FOUCAULT, 1996), que é aquele discurso autorizado e que seria adequado ao âmbito institucional e escolar. Ao mesmo tempo, expressa o despreparo dessas professoras para lidar com o tema na formação de outros professores, da qual participam. Por isso, o negam e silenciam sobre o assunto. Esta categoria foi a primeira que se evidenciou nesta investigação, e não vem a causar surpresa frente aos estudos que tratam do tema.

Reis & Ribeiro (2002, p. 94), discorrendo sobre a insuficiente e inadequada formação dos professores para desenvolverem o trabalho de orientação sexual nas escolas, que vai para além da sua abordagem ser pensada como de inserção transversal nos currículos, lembram que “temos que levar em consideração a falta de embasamento teórico-prático e a ‘indisponibilidade’ dos professores para lidarem com questões sexuais, o fato de sentir-se pouco a vontade ‘para falar de sexo’”.

A esse respeito, Guimarães (1995) ressalta que

o que salta aos olhos do pesquisador ao colocar-se na escola indagando sobre Educação Sexual é que, nesta área, nada é claramente assumido, ou o que se assume tem os mais diferentes sentidos. Tradicionalmente conservadora, a escola revela alguns pontos evidentes de que não está bem resolvida em relação à inserção da sexualidade em seus trabalhos. Por exemplo, na instituição escolar há pudores quanto ao “falar de sexo”, e preconceitos sorrateiramente arraigados atemorizam quanto à Educação Sexual. É possível que professores, diretores, funcionários, refiram-se às inquietações físicas da puberdade e às manifestações de curiosidade sexual como “problemas”. Fatos como gravidez precoce, homossexualidade, uso de anticoncepcionais, podem ser discriminados e reprimidos como tabus. Abaixar a voz, abrir os olhos num susto, procurar um espaço reservado para fazer perguntas são atitudes comuns nas pessoas, ao se defrontarem com temas de sexo. Também a escola está “fora do tempo” frente aos papéis de gênero. Geralmente as estereotipias que discriminam o homem e a mulher como desiguais, são tradicionalmente reforçadas no ambiente escolar, podendo-se encontrar atitudes de forte machismo, mesmo nas mulheres. Outro ponto são as relações amorosas que continuam sendo reprimidas em todos os sentidos. Namoros proibidos, casaizinhos punidos, beijos “coisa horrorosa”, sempre. O relacionamento interpessoal se distancia quando está em jogo a intimidade, sendo possível se trabalhar ao lado de um colega por anos a fio e nunca se trocar ideias sobre assuntos como o prazer sexual ou saber sua postura frente ao aborto ou outros temas polêmicos (Guimarães, 1995, p. 17-18).

Como se contrapor a todo este estado de coisas, contribuir para modificar a realidade, se quem forma os professores que devem trabalhar com a sexualidade e orientação sexual também se comporta assim, da mesma forma que na prática encontrada na escola fundamental? A reprodução das atitudes e comportamentos que negam a sexualidade, que a querem como ausente da vida das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos, desde antes do nascimento até a morte, que não a concebem ou a admitem como energia vital, serve à manutenção da ignorância e dos mecanismos de repressão e exclusão social. Contudo, ao reprimi-lo, pode apenas dizer não. Não pode torná-lo de fato inexistente, pois assim colocaria o próprio princípio da vida humana em risco, já que o sexo para o ser humano não se resume aos aspectos biológicos. Isto porque, afinal, “o poder não ‘pode’ nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não” (FOUCAULT, 1988, p. 93).

Por outro lado, ao agir assim, estas professoras, conforme Lindblom (1981), impõem vetos importantes e exercem seu poder de decisão política para protelar a implementação da orientação sexual nas escolas. Como executoras da política de formação inicial de professores, acabam por decidir como estas políticas serão seguidas e efetivadas. A política de formação de professores para atender a disposição legal de inclusão no currículo do ensino fundamental dos conteúdos de orientação sexual fica assim prejudicada, tornando maior a distância entre a formulação das políticas educacionais e a sua execução.

Concomitantemente, se depreende, com relação ao estudo do currículo e como se dá a sua efetivação, a importância do currículo oculto. Pois o currículo formal e o currículo real, o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aulas, são mediados pelo currículo oculto e pelo currículo nulo e são estes últimos que determinam como será lido o texto oficial. É o currículo oculto que preside as relações que se estabelecem nas salas de aulas. Ele é determinante na formação, pois é “o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar [ou não] intervenções que visem às mudanças sociais” (MOREIRA, 1997, p. 14).

É o currículo oculto que determina a ausência, a negação e o silêncio sobre as questões da sexualidade nos cursos de pedagogia nos casos ora apresentados e que representam a categoria que denomino sexualidade ausente ou negada. Entretanto, esta categoria não é a majoritária entre as categorias levantadas nesta investigação, o que não deixa de apresentar sua força na formação de professores.

O conceito de sexualidade negada também foi estudado por Miranda & Furegato (2002), em pesquisa sobre as percepções da sexualidade do doente mental por enfermeiras em instituições psiquiátricas de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. Os autores partiram do pressuposto que “lidar com a sexualidade faz parte das atividades que, embora não explicitadas oficialmente, permeiam todas as ações e comportamentos desse profissional [enfermeiro], enquanto exigência para desempenhar seu papel e ser socialmente aceito” (Ibidem, p. 208). Ou seja, cuidar do corpo humano – do nascimento à velhice e à morte - é função precípua entre os fazeres da enfermagem. Apesar disso, através de respostas à apresentação de situações cotidianas da assistência de enfermagem, as enfermeiras participantes expressaram a negação das possibilidades de manifestação da sexualidade do doente mental.

No estudo referido, a percepção da sexualidade do doente mental, expressa pelas enfermeiras, apresentou “aspectos ambivalentes, contraditórios, complexos e polissêmicos, constituindo o seu espaço ideativo e interativo, enquanto discurso” (MIRANDA & FUREGATO, 2002, p. 212). Esse discurso faz parte de um movimento defensivo, o qual representa a inabilidade profissional das participantes na abordagem e a dificuldade de aceitação da sexualidade do doente mental, mesmo como sinal de saúde, e que, por considerá-la ilegítima, nega-a. Ao adotar essa atitude de negação, o profissional de enfermagem estabelece um posicionamento e reafirma os vínculos que mantém com a ideologia dominante do contexto institucional (p. 213).

Considero que o que ocorre com muitos professores, inclusive com as professoras que nesta pesquisa adotaram a posição de se abster de responder as questões sobre sexualidade e orientação sexual na sua prática profissional, no todo ou em parte, é semelhante aos achados da pesquisa de Miranda e Furegato (2002). Ou seja, alguns professores adotam uma posição de negação da sexualidade devido à inabilidade em abordar o assunto, quer seja por desconhecimento, por medo, por convicção ou ideologia.

4.2.2. A Sexualidade Proclamada

A partir de todo um conjunto de respostas dos professores às questões colocadas, confrontado com as respostas dadas pelas alunas, é que se chegou a uma unidade conceitual a qual se designou como **sexualidade proclamada**. Essa categoria designa o que é tratado sobre sexualidade e orientação sexual nos cursos de pedagogia

pesquisados, segundo o que é proclamado pelos respondentes, que se pretende ocupando uma posição emancipatória, ao mesmo tempo que mantém os seus traços conservadores.

O proclamado nem sempre se realiza, não necessariamente é materializado, há embates entre o proclamado e o realizado, embates revelados ou não, e é isso que se depreende no discurso dos professores quando se analisa o conteúdo das suas falas, marcadas pelo pragmatismo, juízos de valor e contradição. Ou seja, a sexualidade proclamada é a expressão da própria realidade de trabalho dos professores pesquisados, realizando o que consideram adequado como conteúdo e estratégias de ensino sobre sexualidade e orientação sexual, na sua atuação docente cotidiana na formação inicial real, que se distancia do que é preconizado pelos autores até aqui estudados, inclusive do conteúdo dos PCN.

A sexualidade proclamada estaria em uma zona de conforto pedagógico, ocupada por uma sexualidade de saberes normativos, que se utiliza dos discursos das diversas áreas para contar uma história natural, quer seja uma sexualidade reduzida à genitalidade, quer seja o discurso biológico, ou psicológico, ou sociológico, ou qualquer outro que se apresente como argumento utilizável e manuseável pelo professor na amplitude de conhecimentos que conformam a sexualidade humana. Ressalte-se que são os próprios professores respondentes que optaram e decidiram ministrar estes conteúdos, uma vez que não há dispositivos institucionais ou curriculares que os obrigue a fazê-lo. Assim resolveram, a meu ver, porque consideraram inadiável assumir seu papel como educador socializador do conhecimento acerca da sexualidade, enfrentando ao mesmo tempo esse desafio pedagógico.

A par dessa caracterização categorial geral, da sexualidade proclamada, passo a identificar e expor a descrição dos seus componentes característicos, por meio dos próprios enunciados encontrados nas respostas dos professores às questões da pesquisa.

Inicialmente, abordaram-se os conteúdos sobre sexualidade e orientação sexual que constam do programa de ensino que os professores ministram nos cursos de pedagogia. Nas suas respostas, assuntos como direitos reprodutivos, aborto, métodos contraceptivos e virgindade só foram assinalados por uma professora, P8, que respondeu tratar de todos os assuntos listados no questionário, “de forma global sem especificação, utilizando a interdisciplinaridade e o interesse do público alvo, vendo a sexualidade no contexto da necessidade humana”. P9 e P10 informaram que conteúdos de sexualidade não constam dos seus programas de ensino, mas às vezes são trabalhados por iniciativa

dos próprios alunos ou aparecem como tema de projetos de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC), sendo assim abordados.

Os conteúdos de ensino mais citados pelos professores, como assuntos que ensinam e comumente são abordados em sala de aula com os alunos, foram: puberdade, homossexualidade, masturbação, gênero, concepção, gravidez na adolescência, iniciação sexual, sexo seguro, DST/Aids e preconceitos sexuais. Na percepção das alunas líderes das turmas A2 e A3, os conteúdos mais citados são: DST/Aids, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, sexo seguro, puberdade, preconceitos e higiene. Um dos professores respondentes explica como isso acontece em sala de aula, na sua disciplina:

a homossexualidade e o gênero surgem na discussão do desenvolvimento psicosssexual. Seu surgimento dá-se primeiramente ao abordar o desenvolvimento da criança na educação infantil (0 a 5 anos) e as transformações e diferenciação que ocorrem até a adolescência. Em todas as turmas surgem questionamento por partes dos(as) alunos(as) sobre o que é e o que não é “normal”, quanto ao que entendem como “prematuridade” da masturbação, homossexualidade infantil e o que são e não são indicados como brincadeiras e comportamento de menino e menina.

A gravidez na adolescência não surge como um conteúdo, mas antes como um dado de reflexão e análise sobre os “cuidados infantis” que são condição para o desenvolvimento da criança, [que é] delegada a alguém (adolescente) também em desenvolvimento.

Ao entrar no desenvolvimento psicomotor do pré-adolescente e do adolescente, são novamente retomadas as discussões de gênero, uma vez que nessa fase as características são específicas. Procuro enfatizar e analisar as mudanças de valores constituídos dentro de cada tempo histórico. Outro ponto enfaticamente destacado nesse período é a menarca. Procuro aprofundar as alterações do desenvolvimento físico com a chegada da menstruação e a comparação com o desenvolvimento do menino. Sempre relacionando esse desenvolvimento físico com a organização social e relacional.

Destaco que cada um desses e de outros pontos específicos da disciplina são diretamente relacionados com exemplos e situações do cotidiano escolar. (P4)

Apenas três professores especificaram abordar “formas de contágio e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (DST/Aids)”, além de conteúdos sobre “os aparelhos reprodutores feminino e masculino e questões envolvendo valorização dos vínculos afetivos, responsabilidade e higiene”. Aqui se observa que a designação dos genitais como “aparelhos reprodutores”, própria da biologia, onde são tradicionalmente trabalhados (GUIMARÃES, 1995), afasta a possibilidade de entendê-los como órgãos do

prazer e compreender a reprodução como opção individual e direito de cidadania a ser exercido (MAIA, 2004).

A abordagem diversificada, ou seja, o tratamento diversificado e multidisciplinar, envolvendo saberes biológicos, sócio-culturais, psicológicos e mesmo filosóficos é utilizada no desenvolvimento do trabalho sobre sexualidade e orientação sexual dos professores, conforme suas respostas. A abordagem preventiva às DSTs e à gravidez na adolescência foi mencionada secundariamente no desenvolvimento desses conteúdos, principalmente por P5 e P6, que têm uma formação maior na área biológica. Entretanto, esta é a abordagem percebida pela aluna A3, enquanto A2 considera que a abordagem dos conteúdos ministrados pelos professores seria apenas “superficial”.

Os procedimentos de ensino incluem “aulas expositivas, estudo de textos como os PCN, projeção de filmes, oficinas, projetos e atividades extra-classe em escolas”. Debates e seminários só foram citados pelos professores que informaram adotar uma abordagem mais biológica e preventiva, sugerindo que a discussão ampliada talvez seja evitada para tratamento de assuntos reconhecidamente tidos como polêmicos e, muitas vezes, designados como sendo merecedores apenas de discussão no âmbito privado e íntimo. Alguns destes não foram identificados pelas alunas, as quais apontaram “conversas, tira-dúvidas, seminários, leituras de textos, aulas expositivas, projetos e debates” como os procedimentos adotados pelos professores.

A carga horária destinada aos conteúdos de sexualidade e orientação sexual, dentro dos programas ministrados pelos professores, vai de aproximadamente 12 horas a até 40 horas, ministradas nos segundo, terceiro e sexto períodos/semestres de um dos cursos de pedagogia; apenas no primeiro período/semestre de outro curso; e nos sétimo e oitavo períodos/semestres do terceiro curso de pedagogia pesquisado. Não havendo disciplina específica para tratar do assunto, a destinação dessa carga horária já demonstra uma sensibilização por parte do professor em abordar o tema. Um dos respondentes, P5, reclamou que a carga horária de 40 horas que utiliza é pouca e que precisaria de mais tempo para aprofundar o assunto, necessário na formação do pedagogo.

A bibliografia utilizada pelos professores, segundo as respostas dadas, inclui os textos sobre orientação sexual contidos nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); manuais e artigos publicados pelo Ministério da Saúde; textos disponíveis na rede mundial de informação, internet; livros de didática do ensino de ciências naturais, biologia e ginecologia-obstetrícia; literatura específica sobre psicologia do desenvolvimento e psicomotricidade; textos de Freud, Foucault e Guattari; e filmes sobre a vida e a obra de

Sigmund Freud, criador da psicanálise e da teoria da sexualidade infantil. Todos os títulos citados são pertinentes ao estudo da sexualidade e podem subsidiar o tema da orientação sexual na formação inicial de professores. A priorização de uns sobre outros é que poderá dizer mais sobre sua vinculação a uma determinação posição política e/ou filosófica sobre o assunto.

A principal facilidade para se trabalhar este tema nos cursos de pedagogia, apresentada pelos professores, é o interesse dos alunos, “futuros professores”, o “que desperta grande participação nas aulas”, quando são abordadas “situações similares as que eles irão trabalhar junto aos seus alunos”. Para um dos professores, todavia, o motivo do interesse dos alunos é mais pessoal que profissional:

a principal facilidade é a quantidade de exemplos [que aparecem] de sua história de vida pessoal, de irmãos, de filhos. Isso assegura uma aproximação real sobre o que entendem, não entendem, pré-conceitos e novidades. (P4)

Para outra professora, P8, a principal facilidade reside no “fato de as escolas [utilizadas como campo de estágio] sugerirem aos acadêmicos projetos envolvendo estes temas”. E complementa: “acredito que a escola se sente impotente diante do desafio e solicita às faculdades uma colaboração [para tratar do tema em sala de aula]”. Ou seja, a própria realidade escolar solicita que haja na formação inicial de professores preparo suficiente para a abordagem do tema orientação sexual. Como respondeu P10, “a importância do tema na formação profissional, uma vez que serão técnicos pedagógicos e professores dos anos iniciais” é que determina o interesse dos acadêmicos, uma vez que sabem que poderão ser cobrados no futuro profissional.

As alunas responderam de modo diverso a essa questão. Para A1 e A2, os professores não apresentam “nenhuma” facilidade para trabalhar este tema em sala de aula, e segundo o complemento de A2, “a abordagem foi rápida e superficial”. A3 respondeu: “os professores estudam muito para ensinar” estes conteúdos.

As principais dificuldades apontadas pelos professores para trabalhar a sexualidade nos cursos estão relacionadas às convicções dos próprios alunos, como aquelas presentes nos que são da “religião evangélica”. Os “preconceitos” e a “forma como esses conteúdos deverão ser aprofundados” posteriormente, quando estes alunos estiverem graduados e exercendo a prática docente, além da carga horária pequena e de não se ter suficiente formação docente na área também foram apontados pelos professores como dificuldades para se trabalhar sexualidade e orientação sexual na formação inicial de professores.

Todavia, para a aluna A2, “não foram apresentadas dificuldades ou sugestões” pelos professores para melhor se trabalhar este tema em sala de aula; já A3 respondeu que a principal dificuldade apresentada pelos professores é que “os alunos não ficam atentos às informações”. A reação dos alunos às atividades que abordem sexualidade e orientação sexual, segundo suas respostas, é que “gostam, porque é um tema atual e de interesse geral” (A2) e “participam, tiram dúvidas, porque é um tema muito interessante” (A3). Apenas A1 respondeu que não há reação dos alunos, tendo em vista “não ser conteúdo do curso e das disciplinas”. A maioria das respostas de A1, particularmente, fazem parte de uma outra categoria de análise, da qual se tratará posteriormente.

Independente das oposições manifestadas nas respostas de professores e alunas, reveladoras dos pontos de referência que ocupam na relação pedagógica, que são expostas acima, um exemplo de contradição e redução ou simplificação da realidade, própria do que denomino de sexualidade proclamada, é representado pela resposta dada sobre as dificuldades encontradas relacionada às convicções dos próprios alunos, daqueles que são da “religião evangélica”. Ao se formular essa resposta, se esquece que o conservadorismo e a repressão sexual não estão presentes apenas na “religião evangélica”, mas em todas as religiões cristãs e disseminadas na nossa sociedade, de tradição e formação judaico-cristã, como também estão no enfoque clínico-biológico da sexualidade, que vê a temática apenas como mecanismo higiênico, para se prevenir gravidez na adolescência, considerada precoce, e doenças venéreas, além do controle demográfico (GUIMARÃES, 1995).

A temática da homossexualidade é destacada como um dos conteúdos mais difíceis de serem abordados, devido aos alunos “não acolherem como uma normalidade” esta condição sexual, sendo “destacado por vários alunos como algo doentio, e não divino”, da mesma forma como é encarada a condição heterossexual, como respondeu P4. A baixa carga horária destinada ao tema foi apontada por P5 e P10, e “não se ter formação para dar uma orientação precisa sobre os assuntos a serem abordados” foi citado por P8, como obstáculos que têm a enfrentar ao tratar da sexualidade nos cursos de pedagogia.

O preconceito da comunidade escolar com relação à homossexualidade na adolescência, principalmente a masculina, tem afastado da escola os alunos que ainda não se definiram por esta condição e excluído totalmente aqueles que já o fizeram, empurrando-os para a margem da sociedade e para o submundo da prostituição, única forma encontrada de os mais pobres garantirem a sobrevivência quando são expulsos inclusive da casa dos pais (KULICK, 2008). De acordo com esse autor, que pesquisou o

fenômeno travesti no Brasil e na cidade de Salvador-BA, os que conseguem alguma profissionalização, sobrevivem do trabalho como cabeleireira, manicure, costureira, lavadeira e outros trabalhos domésticos, além da prostituição. Dos processos de exclusão exercidos pela escola, me parece que este é um dos mais violentos e cruéis.

O problema é de conhecimento dos órgãos oficiais. De acordo com a SECAD/MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2007b, p. 30),

a inexistência de um arsenal consistente de dados oficiais acerca da homofobia nas escolas brasileiras não significa a inexistência do problema, mas seu contrário: a homofobia institucional produziu, até agora, entre formuladores/as de políticas educacionais, uma atitude de indiferença ou de pouca sensibilidade em relação ao quadro de discriminação e violência a que estudantes estão submetidos/as. Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, das ocorrências de agressão verbal e física no ambiente escolar e da evasão ou abandono escolar associada a estudantes homossexuais e transgêneros. Em 2004, o Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) incorporou questões relativas à diversidade e discriminação (étnico-racial, de gênero, por orientação sexual, credo religioso ou idade). Medidas como essa estão sendo adotadas em outros levantamentos de dados educacionais oficiais do MEC e demais órgãos do governo.

Nenhum dos professores participantes desta pesquisa tem formação específica em sexualidade ou em orientação sexual. Entretanto, na sua maioria, consideram que sua graduação em psicologia e/ou a participação em cursos de curta duração – de como trabalhar os PCN, por exemplo –, em extensão ou especializações que abordam a temática, os qualificam para tratar a questão na formação inicial de professores. Cursos de especialização na área de saúde - como em saúde mental e assistência pré-natal – e na área de educação, em psicopedagogia, realizados por quatro dos professores respondentes - P6, P7, P9 e P10 - foram citados como constituindo a sua formação respectiva na área de sexualidade.

As sugestões apresentadas pelos professores, para o melhor aproveitamento destes conteúdos na formação inicial, no curso de pedagogia em que lecionam, foram variadas. Para uma melhor visualização dessas sugestões, elaborou-se o Quadro 4, com a frequência das sugestões e identificação dos respondentes que as formularam, agregando as sugestões semelhantes.

BLOCO	SUGESTÕES	AUTOR
Reforço da Transversalidade	- Tratar o assunto como conteúdo transversal - A coordenação deveria reunir os professores para o planejamento transversal das temáticas - Abordar o assunto em períodos subseqüentes, e no início e no final do curso, pois assim os alunos manteriam maior contato com o tema	P2 P4 P6
Participação de profissionais da saúde	- Convidar palestrantes que dominem o assunto do ponto de vista biológico - Trabalhar em parceria com professores da área de saúde - Realizar seminários, oficinas pedagógicas com palestras e orientações de profissionais da saúde	P2 P3 P8
Realização de atividades extra-classe	- Engajar os alunos em projetos de extensão que desenvolvessem ações relacionadas aos diferentes conteúdos sobre as temáticas em pauta - Implementar oficinas internas entre as turmas de pedagogia e externas junto à comunidade, sobretudo a escolar - Trabalhar o tema de forma interdisciplinar, por meio de seminários e palestras ou outros procedimentos - Organizar seminários que tratem da sexualidade na escola	P3 P4 P9 P10
Instituição de disciplina	- Instituir disciplina específica no curso de pedagogia - Incluir na grade do curso a disciplina Educação e Saúde como exigência pedagógica	P4 P8
Maior carga horária	- Destinar uma carga horária maior para o assunto - Carga horária maior, que desse condição do professor explorar tais conteúdos com maior ênfase	P5 P10

QUADRO 4 - Distribuição das sugestões para o melhor aproveitamento dos conteúdos de sexualidade e orientação sexual nos três cursos de pedagogia pesquisados, segundo os professores. Porto Velho, Rondônia, 2010.

Como se pode observar no Quadro 4, as respostas foram divididas em cinco blocos. No primeiro bloco de sugestões estão as estratégias que favoreceriam o tratamento transversal da temática, citadas por três professores; no segundo bloco, propostas de três professores sobre a participação de profissionais da saúde em atividades que tratem desse conteúdo, sendo que outros, no terceiro bloco, da mesma forma, apontaram a realização de seminários, oficinas, extensões e palestras como atividades que podem resultar em um melhor aproveitamento desses conteúdos no currículo dos cursos. Essa foi a sugestão que mais se repetiu: a realização de atividades extra-classe, com ou sem a participação de profissionais de saúde. Apenas dois

professores sugeriram a inclusão de disciplina específica sobre o assunto no currículo de formação inicial, e outros dois propuseram o aumento da carga horária das disciplinas já existentes como forma de se obter um melhor aproveitamento dos conteúdos de sexualidade na formação do pedagogo.

Uma resposta que contempla a maior parte dessas sugestões é a que transcrevo a seguir:

acredito que diante da relevância do tema sexualidade na educação formal, deveríamos instituir disciplina específica na formação do pedagogo. Deveria também haver, junto à coordenação pedagógica, reuniões onde os professores pudessem verificar pontos transversais dessa temática para um foco mais objetivo. Poderiam ser também implementadas oficinas internas entre as turmas de pedagogia e oficinas externas junto à comunidade, sobretudo a comunidade escolar [que tratassem de sexualidade]. (P4)

As sugestões das três alunas, por outro lado, foram bastante simples e diretas, conforme listadas no Quadro 5, a seguir. Elas contradizem, em boa medida, o teor das informações dadas pelos professores.

SUGESTÕES	AUTOR
- Que os conteúdos referentes a sexualidade e orientação sexual sejam incluídos nas disciplinas do curso, que infelizmente não são	A1
- Uma abordagem direta, clara, sem rodeios e de forma responsável, principalmente com temas que estão contidos neste questionário	A2
- Que os professores trabalhem bastante esse tema com os alunos	A3

QUADRO 5 - Distribuição das sugestões para o melhor aproveitamento dos conteúdos de sexualidade e orientação sexual nos três cursos de pedagogia pesquisados, segundo as alunas. Porto Velho, Rondônia, 2010.

Considero que também as respostas a estas últimas questões expressam a realidade da sexualidade nos cursos de formação inicial pesquisados, constituindo a categoria da sexualidade proclamada. Isto porque, sentir-se preparado para ministrar estes conteúdos sem ter uma maior formação na área de sexualidade, ao menos em nível de especialização, sem procurar construir um espaço de discussão com os pares, sem socializar o conhecimento porventura produzido e, ao mesmo tempo se valendo da participação de outros profissionais e “palestrantes” para lidar com questões consideradas “problemáticas” ou “técnicas”, fazem parte de uma proposta de trabalho que se proclama, mas que só com muita sorte e ventos favoráveis poderá se materializar

de forma adequada. Talvez por conta disso tenha como resultado uma tão baixa visibilidade para os alunos, detectada nas suas respostas, que só aparentemente representam contradição frente às informações dos professores.

Desta forma, o que se expressa aqui é algo improvisado e aligeirado, distante dos estudos atuais sobre a sexualidade e do próprio teor de orientação sexual dos PCN. Falar de (algum) sexo em (algumas poucas) aulas e atividades extra-classe, não pode ser entendido como uma abordagem acerca da sexualidade que sirva de forma minimamente consistente à formação inicial de professores, os quais terão que trabalhar conteúdos de orientação sexual no seu futuro trabalho docente.

De acordo com os autores que tratam da temática, no processo de formação inicial de professores, como para os alunos do ensino fundamental, a orientação sexual adequada e que se precisa trabalhar é aquela que se

fundamenta numa concepção pluralista de sexualidade, ou seja, no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados (...), [que] deveria fornecer informações e organizar um espaço em que se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade, (...) esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve (...), ajudar as pessoas a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolverem uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborarem seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreenderem melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomarem decisões responsáveis a respeito da sua vida sexual (...), [além de] fornecer informações e promover discussões acerca de diferentes temáticas, considerando a sexualidade nas suas várias dimensões, articulando-se, portanto, a um projeto educativo que exerce uma ação ligada à vida, à saúde e ao bem-estar de cada indivíduo (criança, jovem, adulto, idoso) (MAIA, 2004, p. 168-169).

Para a terceira parte do conjunto de questões levadas aos professores, as respostas dadas serão apresentadas como fala coletiva, formulada a partir das respostas individuais, tentando formar um todo integrado na descrição dos argumentos. Busquei formar um panorama discursivo, um tecido a partir da tessitura dos fios dos discursos sobre a sexualidade, sem utilizar quadros de distribuição de respostas, por exemplo, justamente para evitar identificar involuntariamente qualquer dos sujeitos.

Estas questões da terceira parte do instrumento de pesquisa são relativas à enunciação de situações fictícias que tem conotação sexual e que podem acontecer eventualmente ou fazer parte do cotidiano dos professores de qualquer curso de nível superior, em contato com os alunos. Aos respondentes foram solicitadas respostas que

se desdobravam em quatro aspectos: o que se pensa, o que se diz, o que se faz e o que se diz aos colegas e à coordenação do curso.

Isto porque nem sempre o que se pensa se exterioriza na fala, primeiro lugar do controle moral e social, e o que se faz a partir do que se fala também pode ser diverso ou contraditório em relação ao discurso e ao pensamento. O que se diz aos colegas e a quem responde legalmente pelo curso, as coordenadoras, da mesma forma, pode ter um caráter diverso de tudo que antes se pensou, disse e fez a respeito de uma mesma situação. No âmbito profissional docente, este último aspecto não tem a conotação de “fofoca”, de “sair falando” do que merece um tratamento particularizado e individual, mas sim da possibilidade de discussão dos problemas e situações que surgem na relação pedagógica e que devem ser socializados, discutidos com os pares, à procura de um encaminhamento de base coletiva.

De acordo com Rosemberg (2002), tratar desta maneira as questões pedagógicas pode fomentar o crescimento profissional de forma coletiva, através da reflexão coletiva que pode favorecer e mesmo viabilizar a educação permanente dos docentes e a criação de espaços institucionais para a discussão e a produção, superando o seu isolamento. Isto pelo fato dos processos de formação não se darem apenas nos espaços dos programas e dos cursos de pós-graduação, “no desenvolvimento da formação continuada dos professores (...) outros canais de informação (...) são relevantes na apropriação e objetivação do conhecimento por parte do professor” (ROSEMBERG, 2002, p. 142).

A amplitude das respostas dadas pelos sujeitos, nesta terceira parte das questões, deu margem a muitas possibilidades interpretativas. Contudo, pretendeu-se manter o foco da interpretação nos objetivos formulados e nas especificidades desta pesquisa. Ou seja, sem olvidar do necessário aprofundamento analítico, restringir o arco de possibilidades de análise ao que originalmente se destinavam os dados colhidos nessa parte do questionário. Daí porque, como se poderá ver, esses dados destinam-se justamente a confrontar as respostas anteriores, da parte II, melhor fundamentando-as e servindo como suporte à descrição de mecanismos, estratégias ou procedimentos de ensino utilizados, além das facilidades, dificuldades e suas sugestões para superá-las apresentadas por alunos e professores dos cursos de formação inicial para lidar com o tema sexualidade e orientação sexual.

Do mesmo modo, as características do teor destas respostas fazem parte do que denomino de sexualidade proclamada, sendo expressão da realidade pedagógica por vezes conflituosa e contraditória vivida, e sentida mais especificamente pelos

professores, pois deles é que são cobradas atitudes e posicionamentos exemplares. Ou seja, a eles cabe a postura profissional, vista como modelo a ser seguido (ou não) na formação dos sujeitos de que participam. Passo, então, ao teor destas respostas às 11 situações fictícias apresentadas, lembrando que quatro dos dez professores participantes não as responderam, como relatado anteriormente.

S1 – Você descobre que uma aluna está grávida

Com relação à descoberta de gravidez em uma aluna, primeira questão apresentada, os professores informaram pensar “que azar!”, “coitada”, “essa gravidez vai atrapalhar os estudos dela”, principalmente “se for uma aluna muito nova (17, 18, 19 anos)”, e ter um pensamento de preocupação “com o destino dessa criança que está chegando com uma mãe nova e ainda em formação universitária”.

Na dependência da aproximação que tiverem com a aluna, poderiam dizer-lhe: “pense bem!”, pois “se ela tivesse mais conscientização da gravidez isso não aconteceria”, ou a parabenizariam e também fariam que “a matéria [que ensinam] vai com certeza contribuir para que ela entenda o desenvolvimento [psicosssexual] do filho que vai nascer”. A partir daí, o fazer pressupõe um processo de escuta, no qual se ouve “o que ela pretende para o futuro” e “para ver se ela compreende as explicações” que são dadas durante as aulas. Procurar “levar o caso à coordenação, para que possa ajudá-la” no caso de alguma intercorrência de saúde durante a gravidez também é uma possibilidade de encaminhamento da situação, mas minoritária.

S2 – Você vê uma aluna com uma caixa de anticoncepcionais

Ao verem uma aluna com uma caixa de anticoncepcionais, os professores responderam que pensariam: “que moça inteligente!”, pois “é prevenida” e “consciente”, “se cuida para não ter uma gravidez indesejada”, mas “será que sabe usar corretamente” o medicamento?

Contudo, não lhe diriam nada, haja vista que “o uso de uma medicação por um adulto universitário para controle de gravidez não diz respeito ao professor”; no máximo, perguntariam “se consultou um médico” para a prescrição do medicamento.

S3 - Você vê uma aluna com uma camisinha na bolsa

Vendo uma aluna com uma camisinha na bolsa, pensariam que “essa aluna se cuida de não contrair uma doença sexualmente transmissível e uma gravidez indesejada”, que “ela é ativa sexualmente e se previne”; é “consciente”, mas “será que usa sempre e tem vários parceiros?”

O máximo que fariam para a aluna seria para incentivá-la: “isso mesmo, tome a iniciativa” de se cuidar. Em decorrência, “não tem o que fazer” ou comentar, exceto lhe “dar parabéns”.

S4 - Você vê um aluno com uma camisinha na bolsa

Na situação de verem um aluno com uma camisinha na bolsa, os professores responderam que pensariam, diriam e fariam o mesmo que para a aluna, acrescentando que pediriam a esse aluno “que incentive os seus amigos” a fazerem o mesmo. Mas não comentariam com a coordenação do curso ou com seus pares sobre o assunto, considerando o ocorrido como “natural”.

Cabe aqui destacar que nada é menos natural ou determinado pela natureza que a sexualidade humana. A sexualidade sempre esteve relacionada às questões morais (FOUCAULT, 1984), e o que há de mais biológico no ser humano – o sexo, o nascimento, a morte – também é o que há de mais impregnado de cultura, ligado a valores, normas, proibições, mitos, ritos (MORIN, 2006).

Aliás, a aceitação e a disseminação do uso do preservativo, masculino ou feminino, é um dos maiores desafios, por exemplo, enfrentados pelo programa DST/Aids, devido à recusa sistemática da maioria dos homens e de muitas mulheres em fazer do seu uso uma prática rotineira e efetivar o “sexo seguro”, conteúdo de ensino proclamado pelos professores respondentes. Como argumento típico para a sua rejeição, tem-se por parte dos homens, que é “como chupar bala com papel”; já por parte das mulheres, o argumento típico é que o amor e o afeto pressupõem confiança e a existência desses sentimentos se sobrepõe à percepção de risco à saúde (BRASIL, 2000). A percepção da existência de múltiplos parceiros, principalmente atribuído às mulheres, como apontado em S3, também faz parte do preconceito que cerca a adoção do preservativo como meio para o sexo seguro.

S5 - Você é questionada por um aluno sobre como se usa a camisinha

S6 - Você é questionada por uma aluna sobre o que é bissexualidade

Como os professores deram respostas semelhantes à apresentação destas duas situações fictícias, apresento conjuntamente os seus conteúdos. Se fossem questionados por um aluno sobre como se usa a camisinha e por uma aluna sobre o que é bissexualidade, os professores informaram que pensariam que “a pergunta é interessante”, mas pode esconder segundas intenções, “maldade e insinuações”, ou um “interesse particular” e pessoal, mas que precisariam “contribuir para solucionar esta dúvida”, pois “têm que ensinar”.

Perguntariam: “exatamente qual é a sua dúvida?”, devolvendo o questionamento e tentando delimitar a necessidade de informação, e procurariam “saber por que se interessou pelo assunto”, e diriam que dariam “uma aula sobre isso” ou explicariam “com naturalidade”, respondendo logo ao questionamento. Responderiam imediatamente, principalmente “se o questionamento surge em situação de aula, para que todos possam compartilhar da resposta e discutir sobre o assunto” ou procurariam “um profissional”, um especialista, para dar essa aula. Caso se considere que é “importante desenvolver um projeto sobre o tema”, dependendo da gravidade da situação de desconhecimento que for detectada por eles, deve-se levar a informação à coordenação do curso.

S7 - Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no estacionamento

S9 - Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no pátio da escola

Estas duas situações também foram respondidas de forma semelhante pelos professores e, por isso, as respostas serão apresentadas conjuntamente. Encontrando uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no estacionamento ou no pátio da escola, os professores informaram que pensariam “que inveja!”, “que legal, parecem felizes!” e também “que amor! daqui a uns dias estará grávida”.

Nada diriam ou fariam, “até porque não se tem conhecimento que seja proibido no recinto da faculdade manifestações de carinho e namoro”, mas “talvez o lugar não seja apropriado”. No máximo, diriam “aproveitem a vida!” e fariam “questionamento sobre

se têm camisinha”, porque essa cena hoje em dia “é tão comum que talvez nem se perceba”.

S8 - Você encontra duas alunas se beijando e se acariciando no banheiro

Se encontrassem duas alunas se beijando e se acariciando no banheiro, os professores responderam que pensariam que “é uma opção delas” e que “essa exposição é desnecessária”, mas pensariam também em “por que precisam usar o banheiro para uma expressão de carinho, afeto e tesão”, pois será que não “teria um lugar melhor” para isso?

Falariam para elas que “poderiam escolher um lugar mais apropriado”, que não o banheiro, e que “não se exponham em público, [porque] é desnecessário” ou simplesmente procurariam “não atrapalhar” e não falariam nada, “até porque não se tem conhecimento que seja proibido no recinto da faculdade manifestações de carinho e namoro”. Comentar com os colegas professores sobre o ocorrido, à procura de uma orientação sobre o melhor a fazer, seria uma possibilidade.

Essa resposta, em relação às respostas anteriores, apresentadas às situações S7 e S9 – que também pressupõem uma aceitação à nova realidade de publicização das expressões de carinho e até de conteúdo erótico por parte das pessoas, inclusive no ambiente escolar - evidencia que os professores, como parte de toda a sociedade, estão vivendo novos tempos de democracia sexual, tempos de aceitação dessas expressões inclusive entre pessoas do mesmo sexo. Isso acontece não unanimemente, mas principalmente como potencial, como parte da vigência, em cada vez mais amplos setores da sociedade, da tolerância ao que é diverso, resultado da luta contra o preconceito, inclusive sexual, e pela cidadania e qualidade de vida.

Um exemplo disso é que, neste ano de 2010, apesar da contrariedade de alguns setores sociais, Porto Velho realizará a sua VIII Parada do Orgulho GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros), com ampla divulgação, participação social e apoio dos órgãos públicos municipais e estaduais, como as secretarias de saúde – com destaque para as coordenações DST/Aids -, de cultura e de turismo. Essa atividade de organização e mobilização é considerada uma importante conquista da luta local contra a homofobia, que coloca a capital de um “remoto” estado da Amazônia em patamar semelhante aos ocupados por grandes centros urbanos do país e do mundo ocidental (CNG, 2010).

Entretanto, ao lado dessa conquista, um outro dado da realidade de Rondônia merece ser lembrado, por contraditório. Muitos estados têm suas próprias datas comemorativas e feriados e, dentre eles, um dos mais adotados pelos estados brasileiros é o Dia da Consciência Negra³¹. Em Rondônia essa data não é feriado, mesmo sendo de algum modo lembrada, mas um dos dois feriados locais é o Dia dos Evangélicos, comemorado no dia 18 de junho de cada ano³². Com isso, evidencia-se também a força local das igrejas evangélicas na região, com sua conseqüente ideologia. Ao se considerar o vigor desta ideologia cristã ao lado da Parada do Orgulho GLBT, coexistindo no mesmo espaço territorial, vê-se como se realiza o acolhimento (ou não) da diversidade nestas paragens do poente.

S10 - Você presencia um aluno chamando as colegas de prostitutas e as ameaçando

Se presenciassem um aluno chamando as colegas de prostitutas e as ameaçando, ou seja, atos de demonstração explícita de machismo e desvalorização da mulher, os professores responderam que pensariam que “essa é uma atitude grosseira” e desrespeitosa, própria de um “canalha”, que “trata-se de uma violência e precisa ser tratada como tal”.

Diriam “para o aluno parar” senão “o denunciavam” às autoridades administrativas ou à polícia pela atitude, e fariam, “primeiro [se] informar sobre o que provocou esse desentendimento, o que levou a essa agressividade moral, e, em seguida, [adotariam] uma atitude mais conciliatória e de diálogo”. Interfeririam “na discussão de forma parcimoniosa”, e também ficariam “ao lado das alunas até ele se afastar”.

Dessa forma, os professores seriam mais rigorosos no falar do que no fazer, ameaçando ao mesmo tempo que tentando a conciliação.

S11 - Você encontra um aluno se masturbando no banheiro

Caso encontrassem um aluno se masturbando no banheiro, os professores respondentes informaram que pensariam que “não é comum testemunhar adulto se

³¹ Estados que adotam o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, como feriado: Alagoas, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, São Paulo e Rio de Janeiro. Sobre os feriados nacionais, estaduais e municipais, pode-se consultar os sites http://pt.wikipedia.org/wiki/Feriados_no_Brasil e <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/index.html>.

³² O outro feriado estadual é o da criação do estado, que atualmente apresenta uma divergência entre os poderes, sobre se seria o 22 de dezembro ou 4 de janeiro, datas de assinatura da lei ou da sua publicação, respectivamente. Por outro lado, o Dia do Evangélico é comemorado apenas em dois outros estados: no Acre, no dia 23 de janeiro, e no Distrito Federal, em 30 de novembro.

masturbando em banheiro de faculdade”, mas que “ele estaria exercendo a sexualidade dele”, ou simplesmente que ele é “um safado, tarado, sem vergonha”.

Não lhe falariam nada ou diriam “para trancar a porta para preservar a privacidade dele” e orientariam “sobre a inadequação do lugar”, pois “ninguém precisa partilhar desse momento íntimo do aluno”.

Estas duas últimas situações, S10 e S11, de expressão de machismo e desvalorização da mulher e de auto-erotismo, diferentemente das demais, seriam, segundo as informações dos professores, as que mereceriam majoritariamente ser divididas com os colegas e com a coordenação do curso. Isso pelo fato de que, em primeiro lugar, “sempre [se deve] procurar e incentivar o diálogo” com os alunos, só informando aos colegas e à coordenação quando se espera que se “tome uma providência” ou uma punição frente a uma conduta inadequada, por quem detém e pretende manter o poder em sala de aula, ou mesmo para que se “trabalhe estas questões afastadas da censura, preconceito e religião”, ou seja, de uma maneira mais institucionalizada e formal.

Também foi referido, por um dos professores, que se tenta resolver isoladamente, em sala de aula, os eventuais problemas e conflitos surgidos, devido à “coordenação ser muito distante e nunca haver uma aproximação para a discussão acadêmica”. Essa percepção de distanciamento das coordenadoras dos cursos não foi compartilhada pelos demais professores respondentes.

Portanto, discutir os problemas que surgem na relação pedagógica com os pares, à procura de um encaminhamento de base coletiva, parece não ser um meio utilizado pelos professores dos cursos de pedagogia pesquisados, no que respeita às questões da sexualidade. Este denominado “canal de informação” que pode ser utilizado para viabilizar a educação continuada dos docentes, através da criação de espaços institucionais de discussão e produção, superando o seu isolamento (ROSEMBERG, 2002), não é assim percebido pelos professores participantes desta pesquisa.

Assim, o que se depreende destes discursos, quando se analisa o conteúdo das respostas da maioria dos professores, são relatos de ações voltadas a atender as necessidades da sua realidade prática, presididas pelo pragmatismo, juízos de valor e contradição. Ou seja, são expressão da própria realidade, que é sim e não, que não é o idealizado, mas o enfrentamento cotidiano do concreto.

4.2.3. A Sexualidade Idealizada

A categoria que denominei **sexualidade idealizada** se constituiu a partir de algumas respostas consideradas atípicas frente às demais respostas apresentadas pelo coletivo de sujeitos desta pesquisa. Esta categoria foi aos poucos se conformando, principalmente por ser de ocorrência mais escassa no rol de respostas constituintes do primeiro quadro elaborado a partir do material coletado. Foi detectada por destoar das demais em relação ao teor dos seus argumentos, singularizando-se em relação às respostas identificadas na categoria do proclamado, ou seja, na sexualidade proclamada, anteriormente apresentada. Também adotava um outro padrão que não o da sexualidade ausente ou negada, categoria inicialmente abordada.

A sexualidade idealizada recusa a realidade do ensino sobre sexualidade e orientação sexual existente, em favor de um ideal de ensino destes conteúdos que não ocorre nos cursos de formação inicial de professores, pelo menos nos cursos dos participantes desta pesquisa. É idealizada porque nega a realidade como ela se apresenta, com suas contradições, conflitos e problemas, buscando uma perfeição, um mar de rosas ilusório, ou, parafraseando Bauman (2004, p. 23), “busca-se uma rosa sem espinhos”, inexistente na atuação profissional real.

Assim, caracteriza-se por se apresentar como uma consciência em certa medida ingênua da realidade, em contraposição a uma consciência crítica (FREIRE, 1983) ou a uma consciência posicionada politicamente. Para se passar de um estágio a outro de consciência, no caso para uma consciência cada vez mais crítica - que não se satisfaz com as aparências e é aberta à revisão de preconceitos - a educação é um elemento fundamental. Para Freire (Ibidem), é a partir de uma visão crítica da realidade que o homem se torna capaz de transformar a realidade e o mundo em que vive.

Retome-se o percurso da constituição desta categoria, nesta investigação, para melhor entendê-la. A primeira e a segunda partes dos questionários aplicados a professores e alunas – Anexos C e D, respectivamente – tinham questões diferentes, dirigidas especificamente a cada um desses sujeitos. Na primeira parte constava uma breve identificação dos sujeitos e a segunda parte levantava dados sobre como o tema era trabalhado no curso, iniciando pelos seus conteúdos de ensino. Mas a terceira parte foi mantida igual, para ambos os sujeitos, mesmo tendo sido identificado a partir do primeiro questionário devolvido que as questões – as situações fictícias de conotação sexual, frente às quais professores e alunas foram solicitados a se posicionar – poderiam

ser percebidas como podendo pertencer a dois contextos: se referir a alunos dos cursos de pedagogia ou a alunos do ensino fundamental.

Fui alertada sobre isso pelo primeiro professor que devolveu o questionário, que escreveu o seguinte: “você perguntou ‘escola’, e eu estou respondendo pensando no curso de pedagogia. Se não for esse o contexto, preciso rever minhas respostas anteriores”. A situação de contexto dúbio, no sentido de que se prestava a diferentes interpretações, a que o professor se referia era especificamente a “S9 - Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no pátio da escola”, antepenúltima das situações apresentadas. Como os enunciados das demais situações não continham a palavra “escola”, não suscitavam esse questionamento.

Respondi ao professor que a pergunta poderia também cumprir com a finalidade de despertar no respondente a ambiguidade do lugar de onde se estava falando – se do curso superior ou da escola de ensino fundamental - e que cada qual podia se colocar onde quisesse, se imaginando em um lugar ou noutro, ou mesmo em ambos. Isso seria uma forma de não dirigir ou influenciar a resposta do sujeito e a possibilidade do respondente se sensibilizar com o segundo contexto podia ser entendida como sendo devida à dupla função de que se sentem investidos os professores formadores de professores: como professores dos seus alunos e, ao mesmo tempo, professores dos alunos dos seus alunos em formação.

Todavia, acreditava que a adesão a essa segunda possibilidade seria excepcional, haja vista o teor enunciado nas 11 questões, que em nada remetiam à sexualidade infantil, e descreviam situações que costumam ocorrer com jovens e adolescentes, em ordem decrescente de frequência: do ensino superior, do ensino médio ou da 6ª a 9ª séries do ensino fundamental. A opção de pensá-las como fazendo parte do contexto das primeiras séries do ensino fundamental ou da educação infantil, objeto da formação em pedagogia, caso ocorresse, por outro lado, poderia revelar uma impropriedade da resposta dada, que poderia apontar para uma insuficiente atuação e/ou formação na área. Porém, o que na verdade se buscava saber eram as diferenças atribuídas por professores e alunos a uma mesma situação de conotação sexual que se enunciava no âmbito da formação inicial de professores.

Situações que poderiam reportar-se às manifestações da sexualidade infantil, próprias de ser encontradas nas turmas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, objeto da formação dos pedagogos, seriam, segundo Freud (1996): aluno ou aluna a chupar com leite a chupeta, a língua, os dedos ou algum objeto e, simultaneamente, puxar a orelha ou outra parte do corpo, seu ou de um coleguinha, até a

absorção completa e o adormecimento; práticas de retenção intestinal ou de brincadeiras com as próprias fezes; satisfação com a nudez e com a exibição do corpo ou partes dele, como, por exemplo, uma menina que tire e se obstine a ficar sem a calcinha em frente aos colegas; curiosidade pelos genitais, seus e dos outros, inclusive da professora ou professor; perguntas sobre a origem dos bebês e de como nasceu; expressão de crueldade com os animais; e etc. (FREUD, 1996, p. 169-192). Sendo situações comuns de acontecer com crianças até os seis ou oito anos de idade, a formação inicial dos professores deveria tratar necessariamente desses conteúdos. No entanto, obter respostas das alunas sobre como atuar frente a estas situações não era o objetivo dessa terceira parte do questionário³³.

Contudo, se não houve surpresas nas respostas quanto ao lugar ocupado pelos professores ao responderem o questionário, o mesmo não se deu com a respostas das alunas. Nenhum outro participante da pesquisa, professor ou aluna, questionou sobre essa possibilidade e o resultado foi que os professores respondentes, na sua totalidade, optaram por se localizar no seu lócus de professores formadores de professores, mas suscitando dúvidas quanto ao posicionamento que seus alunos poderiam ter frente às questões. Já as alunas, as três se colocaram como professoras, provavelmente de alunos do ensino fundamental, sem apresentar qualquer dúvida nas suas respostas sobre o “aluno” ou a “aluna” dos enunciados das questões poder ser um provável colega do seu curso de pedagogia.

Ressalte-se que apenas uma das alunas, A2, efetivamente atua como professora, há 18 meses, à época da coleta de dados, em uma escola pública estadual, como apresentado no Quadro 3, à página 91. As outras duas alunas, A1 e A3, apesar de estarem prestes a concluir sua formação inicial à época da coleta dos dados, não atuavam como professoras, trabalhando ambas no comércio. Além disso, todos os sujeitos foram entrevistados individualmente, não tendo havido previsão de contato entre eles que justificasse a adoção de respostas semelhantes, principalmente entre sujeitos de cursos diferentes. A própria localização física das instituições de ensino, muito distantes entre si, dificultava esse contato e essa comunhão de pensamento apresentada nas respostas das alunas a essa terceira parte do questionário.

³³ Resultados bem diferentes dos aqui apresentados poder-se-ia encontrar caso os professores e alunas fossem orientados a identificar situações localizadas na escola de ensino fundamental ou as alunas reconhecessem, nas situações apresentadas, os seus próprios colegas do curso de pedagogia. Estas talvez se constituam interessantes perspectivas de estudo, a ser planejado e executado oportunamente.

Ao responderem como professoras, adotando um discurso docente, mesmo que idealizado, aparentam ter incorporado na formação inicial as práticas profissionais, que faz parte de todo um percurso iniciado (TARDIF & RAYMOND, 2000) e que é o desejado na profissão. É por esse motivo que a palavra “aluno” ou “aluno” já não mais as identifica e a seus pares, sendo outorgados a outrens os atributos contidos nessa designação. Ao responderem às questões, elas já se colocavam como se professoras fossem, para todos os efeitos. E assim foi que, pretendendo um resultado, obtive outro, diverso, mas talvez mais significativo, por ser a expressão do real e não fruto da imaginação e desejo.

Por estas respostas das três alunas à terceira parte do questionário fazerem parte de uma outra categoria, a da sexualidade idealizada, por suas características próprias, elas não foram apresentadas e analisadas anteriormente, juntamente com as respostas da maioria dos professores, que se constituíram como a sexualidade proclamada. Já as respostas de A2 e A3 à segunda parte do questionário, foram apresentadas anteriormente, junto com as respostas dos professores, e serviram para melhor caracterizá-las, complementá-las ou confrontá-las.

Porém, as respostas às questões da segunda parte apresentadas por A1, de forma diversa, se enquadram na categoria de sexualidade idealizada, não se prestando ao confronto de informações dadas por outrens, mas exigindo uma análise distinta das anteriores. A seguir, apresentam-se as respostas de A1 a essa parte II do questionário, e pode-se verificar pelo seu próprio teor de qual forma estas se constituem um conteúdo idealizado do real.

A resposta de A1 à primeira questão da parte II, sobre se há no seu curso conteúdos de sexualidade e orientação sexual, foi que “não” há. Entretanto, à pergunta subsequente - quais as áreas dos professores que têm trabalhado estes assuntos em sala de aula - A1 respondeu: “psicologia da educação e psicomotricidade”, acrescentando “mas não como conteúdo”.

Sobre como são ministrados estes conteúdos, A1 respondeu: “como conversas e tira dúvidas”. A que abordagem é dada aos mesmos, respondeu: “nenhuma, [porque] não são ministrados como conteúdos”. Com relação à carga horária utilizada, respondeu “zero” e em qual período/semestre do curso estes conteúdos são ministrados, respondeu “nenhum”. Quanto a quais conteúdos o programa contempla, reafirmou: “nenhum”; facilidades e dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar este tema em sala de aula, recebeu duplas “nenhuma”.

Sobre a reação dos alunos às atividades de ensino utilizadas pelos professores, A1 respondeu não haver “nenhuma [reação], por não ser conteúdo do curso e das disciplinas”. Para o melhor aproveitamento destes conteúdos em sala de aula no seu curso, apresentou como sugestão: “que os conteúdos referentes a sexualidade e orientação sexual sejam incluídos nas disciplinas do curso, que infelizmente não são”.

Se já teve a oportunidade de utilizar os conhecimentos de sexualidade na prática docente, A1 respondeu que “sim”, mas “de conhecimentos não adquiridos no meu curso”. Como ainda não atua profissionalmente, segundo suas respostas à parte I do questionário, A1 pode estar se referindo à prática de estágio supervisionado, que oportuniza essa prática docente que cita e que faz parte do currículo de formação inicial de seu curso. À última pergunta da parte II, sobre como pensa utilizar estes conhecimentos na sua futura atuação docente, respondeu:

o conhecimento que adquiri a respeito da temática, não no meu curso, vou utilizá-lo para poder da melhor maneira instruir meus alunos, para que eles possam ter conhecimento amplo e atual a respeito da sua sexualidade e sua orientação sexual e todos os outros temas relacionados a eles. (A1)

Apesar das suas reiteradas negativas sobre conteúdos, carga horária e demais aspectos apresentados durante o tratamento do tema sexualidade e orientação sexual no seu curso, ao responder especificadamente, sem mostrar qualquer hesitação, em quais disciplinas e como estes conteúdos são trabalhados, deixa claro apenas sua discordância em como eles efetivamente são trabalhados e não que estes não estejam presentes na sua formação inicial. Isto porque, se identifica claramente as áreas dos professores que têm trabalhado sexualidade e orientação sexual em sala de aula, como “psicologia da educação e psicomotricidade”, não pode negar que estes assuntos não ocorram no curso.

Mesmo identificando os professores que abordam esses assuntos, os quais participaram desta pesquisa, P2 e P4, ambos graduados em psicologia e pós-graduados, não reconhece “como conteúdo” o que tratam nas suas respectivas disciplinas, e, além disso, “conversas e tira dúvidas” parece não se constituir para A1 uma estratégia legítima para ministrar um conteúdo de ensino. Talvez, por outro lado, sua resposta esteja vinculada à baixa visibilidade que o tema sexualidade e orientação sexual assume nas disciplinas referidas, devido a possivelmente não ser avaliado ou de alguma forma cobrado ao longo do curso e, subseqüentemente, nos estágios supervisionados, que são da responsabilidade de outros professores que não aqueles que abordam estes

conteúdos. Essa descontinuidade é um obstáculo ao processo de formação, cuja aquisição de conhecimentos requer tempo para absorção e aplicação.

Há uma aparente contrariedade de A1 em reconhecer a forma como são tratados os conteúdos sobre o tema no seu curso, talvez por discordar dela e desejar que estes mereçam um melhor tratamento e uma maior carga horária, evidenciando-os nas ementas das disciplinas, como sugere ao final: “que os conteúdos referentes a sexualidade e orientação sexual sejam incluídos nas disciplinas do curso, que infelizmente não são”. Isto de modo algum pode ser considerado incorreto ou não desejável, mas ao recusar ver e reconhecer o que já existe, de modo bastante inconsistente, A1 leva o real para o plano da idealização, negando-o.

As respostas não só de A1, mas das três alunas, à parte III do questionário explicitam melhor essa característica de idealização, como se verá a seguir. Mais uma vez, as situações fictícias constantes dessa parte serão apresentadas como enunciados, seguidos das respostas dadas e, quando couber, da análise correspondente.

S1 – Você descobre que uma aluna está grávida

Com relação à descoberta de gravidez em uma aluna, as alunas respondentes informaram pensar: “é jovem demais, não tem maturidade para enfrentar essa situação”, “como posso ajudá-la?”, e “que ela se cuide, [cuide] da alimentação, vá ao médico”. Diriam-lhe que “precisa ser acompanhada por um psicólogo e pela família”, ou “que pena, tão criança, nem brincou”, ou não lhe diriam nada. A partir daí, se aproximariam “para conversar” e chamariam “os pais” “e [sua] família para ampará-la neste momento”. Aos colegas, diriam que lamentam “o fato de que é muito jovem” e que irão “ajudá-la”, porque “podemos ajudar essa aluna, para minimizar esse problema”.

Como se vê, as alunas respondentes perceberam a situação no contexto da escola de ensino fundamental e não no ensino superior, onde as situações ocorreriam com os seus próprios colegas. A faixa etária dos alunos do ensino fundamental é comumente de seis até 15 ou 16 anos de idade, no ensino regular, e a docência do pedagogo neste nível vincula-se a 1ª a 5ª séries, cujos alunos estão entre os seis e os 10 anos de idade, que se pode estender até os 12 anos. Porém, mesmo reconhecendo a gravidade da situação de uma gravidez nessa faixa etária, ou mesmo até os 16 anos, a nenhuma aluna ocorreu que este é o caso de se pensar em eventual abuso sexual, considerado crime pela legislação brasileira, o que é mais comum que a gravidez não planejada após relação sexual consentida nessa faixa etária.

Conforme Cavasin *et al.* (2006), a gravidez na faixa etária de 10 a 14 anos está muito mais relacionada a situações de violência do que em outras faixas etárias, indicando que muitas adolescentes menores de 15 anos engravidam em circunstâncias de abuso e violência sexual praticados por adultos. Cabe lembrar ainda estas sábias palavras: “com a mais insólita freqüência encontra-se o abuso sexual contra as crianças entre os professores e as pessoas que cuidam de crianças, simplesmente porque a eles se oferece a melhor oportunidade para isso (FREUD, 1996, p. 140).

Mesmo respondendo querer ajudar, algo mais deveria ser pensado, além de “conversar com a família”, inclusive porque é nela que reside a origem da maior parte desses abusos à infância e à adolescência. Nestes casos, no nível individual, precisa-se de mais que o encaminhamento a médico e psicólogo, é necessário conhecer para orientar inclusive da possibilidade de adoção de toda uma abordagem para a resolução do caso através do aborto legal (BRASIL, 2004; 2005d), que é um direito da adolescente, ou, se não mais possível, para o atendimento à aluna nos serviços de pré-natal de alto risco.

Os professores do ensino fundamental podem desempenhar um importante papel nestas ações, contribuindo para evitar e eliminar a tolerância ao abuso sexual das crianças e adolescentes na nossa sociedade, desde que estejam preparados para desencadeá-las e encaminhá-las adequadamente, além de preveni-las e ajudar na sua detecção. Portanto, este pode e deve ser parte dos conteúdos de sexualidade e orientação sexual a ser inserido nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

A partir da apresentação dos resultados da próxima situação, a análise será feita após todo o bloco de respostas transcritas.

S2 – Você vê uma aluna com uma caixa de anticoncepcionais

Ao verem uma aluna com uma caixa de anticoncepcionais, A1, A2 e A3 responderam que pensariam: “será que ela já tem uma vida sexual ativa?”, que constatariam que “está transando” e, além disso, “está se cuidando”. Diriam que “precisamos nos informar para entender o que se passa no mundo” e “conversariam sobre o assunto com a aluna” ou perguntariam: qual o motivo da exposição do medicamento?” ou não lhe diriam nada. Tentariam orientá-la ou nada mais fariam.

S3 - Você vê uma aluna com uma camisinha na bolsa

S4 - Você vê um aluno com uma camisinha na bolsa

Como as alunas deram respostas semelhantes a estas duas situações fictícias, apresento conjuntamente os seus conteúdos. Vendo uma aluna ou um aluno com uma camisinha na bolsa, A1, A2 e A3 pensariam que a aluna ou o aluno “está pensando em transar”, que ela ou ele “está se cuidando” ou se questionariam se ela ou ele “está se protegendo ou apenas carrega na bolsa” o preservativo? Diriam que “hoje é normal encontrar” situações desse tipo; perguntariam “se tenciona usar ou é para enfeitar ou mostrar”, ou nada fariam. Posteriormente, conversariam com a aluna ou com o aluno, “tentando orientar quanto ao uso correto e à necessidade do preservativo e como prevenir-se de outras ‘ciladas’ do ato”, ou nada mais fariam.

S5 - Você é questionada por um aluno sobre como se usa a camisinha

Caso fossem questionadas por um aluno sobre como usar a camisinha, A1, A2 e A3 responderam que pensariam “que ele está curioso”, mas “por que ele tem essa curiosidade”? Explicariam “a forma correta e consciente de seu uso”, inclusive “com demonstração em laboratório” ou chamariam “um especialista da área de saúde” para ensinar-lhe. Aos colegas, fariam sobre a curiosidade do aluno.

S6 - Você é questionada por uma aluna sobre o que é bissexualidade

Na situação de serem questionadas por uma aluna sobre o que é a bissexualidade, A1, A2 e A3 responderam que pensariam “que ela está curiosa”, mas “por que ela tem essa curiosidade?” Explicariam a ela “o significado de forma que consiga entender”, ou tentariam “debater o tema, sem vulgarizar o assunto e principalmente esclarecendo dúvidas” ou fariam que iriam “estudar o assunto e na próxima aula” trariam “a resposta” para ensinar-lhe. Aos colegas, fariam sobre o interesse dos alunos pelo assunto.

S7 - Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no estacionamento

Se encontrassem um casal de alunos se beijando e se acariciando no estacionamento, A1, A2 e A3 pensariam: “que fogo!”, mas isso “é normal” e, sendo assim, “por que estão se escondendo?” Fariam para o casal que “eles não estão tão errados,

mas não é hora disso”, ou “dependendo do horário e da idade” não falaria nada, mas “caso estejam encostados no meu carro, peço licença”. Após isso, apenas ficariam “de olho” ou conversariam “com eles, tentando pedir que deixem para outra hora”. Nada diriam aos colegas sobre o que presenciaram.

S8 - Você encontra duas alunas se beijando e se acariciando no banheiro

Se encontrassem duas alunas se beijando e se acariciando no banheiro, A1, A2 e A3 responderam que pensariam: “caramba!”, e constatariam que as alunas “são sapatão” e que “o mundo está mudando e precisamos nos atentar a estas mudanças”. Conversariam “com elas” e pediriam “uma reunião com os pais” ou, “dependendo da idade”, diriam “apenas não ser esse o local apropriado para tal exposição”. Se conversassem “com as duas, não” diriam nada aos colegas.

S9 - Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no pátio da escola

Encontrando uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no pátio da escola, A1, A2 e A3 informaram que pensariam que “é normal” ou, inversamente, que “estão exagerando” e que “não precisam ser tão explícitos”. Não lhes diriam nada, ou falaria: “comportem-se!”. Conversariam com eles, pedindo “que deixem isso para outra hora”, procurando “conscientizá-los do quanto isso é inadequado para o horário” de aulas. Nada diriam aos colegas, “porque a direção da escola não está ligando”, já que também deve estar ciente da situação.

S10 - Você presencia um aluno chamando as colegas de prostitutas e as ameaçando

Se presenciassem um aluno chamando as colegas de prostitutas e as ameaçando, A1, A2 e A3 responderam que pensariam: “que falta de educação!” ou se questionariam sobre “por que ele as agride” e que “algo estas [alunas] fizeram para o aluno” assim reagir. Diriam ao aluno: não as chame desta forma, não as agrida!” e que o encaminhariam “para a diretoria” se não parasse. Conversariam “com os alunos, tentando descobrir o motivo da agressão” e avisariam que “se houver repetição”, o aluno “será levado para a direção”.

S11 - Você encontra um aluno se masturbando no banheiro

Caso encontrassem um aluno se masturbando no banheiro, A1, A2 e A3 informaram que pensariam: “eita!”, mas “a masturbação é normal nesta fase, só que o banheiro da escola não é o lugar mais apropriado” ou simplesmente pensariam que “é normal, é adolescente!”. Falariam: “com licença, desculpe atrapalhar!” e “dependendo da idade”, tentariam “explicar que o que fez é inadequado ao ambiente” escolar. Nada falariam aos colegas, “apesar de ficar muito a fim de comentar” ou falariam para “prestar mais atenção ao aluno para não acontecer coisa pior com os colegas”.

A inadequação das respostas a quase a totalidade das situações acima é tão alarmante que é custoso acreditar que estas formandas de pedagogia tenham realmente tido nos seus cursos algum conteúdo sobre sexualidade e orientação sexual. Mas quando se pensa sobre como se dá o processo de aquisição de conhecimentos, exigente de tempo, continuidade e manutenção de procedimentos, principalmente numa área que requer aplicação para a sua incorporação, em que não há respostas ou alternativas definitivamente corretas ou caminhos fáceis a seguir, entende-se perfeitamente que não poderiam ser outras as respostas frente ao tratamento pontual e exíguo do tema nos cursos de pedagogia estudados.

Sob uma aparente boa vontade, tentando mostrarem-se tolerantes e às vezes com respostas jocosas, na verdade expressam muitas vezes temor, preconceito, ingenuidade ou o mais absoluto desconhecimento sobre a sexualidade e o desenvolvimento psicosssexual infantil e mesmo do adolescente. Ou o que é ainda pior: o desconhecimento sobre as manifestações sexuais encontradas na faixa etária dos alunos que cabe a si a responsabilidade, precipuamente, como (futuras) pedagogas, qual seja de zero a até 12 anos, que estão em creches (zero a dois anos), pré-escolas (dois a seis anos) e séries iniciais do ensino fundamental (seis a 10 anos), de acordo com a legislação em vigor, qual seja a Resolução CNE/CP 1/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006c).

Isto porque, além de se surpreenderem e indagarem sobre a real ocorrência das situações, tentam demonstrar paternalismo ou desvalorização a situações que deveriam ser valorizadas e adequadamente encaminhadas, como alunos portando anticoncepcionais e camisinha, os quais mereceriam respostas mais amplas do que as dadas, inclusive suscitando a discussão de valores e atitudes, e não só se atendo à questão técnica. Com exceção da utilização do termo chulo (S8), são louváveis as respostas que remetem à disposição de atender aos questionamentos dos alunos, apesar de elas mesmas, formandas de pedagogia, se colocarem como incapazes de atender a

essa necessidade, tendo que recorrer a outros profissionais. E estão prestes a atuar profissionalmente!

Se a utilização de termos chulos, por um lado, subverte, para as questões da sexualidade mais atrapalham do que ajudam, pois mantém o estabelecido. Porque, ao colocar em cena o proibido, ao mesmo tempo legitima o discurso autorizado, o discurso da ordem: afinal, é apenas um gracejo, um chiste! Chistes, como as piadas, não devem ser levados a sério, e assim, usando-se os termos chulos, se naturaliza o preconceito. Pelo contrário, ao invés de adotá-los, os professores devem, de forma sistemática, por dever de ofício, desnaturalizar o estabelecido, o preconceito, que levam à exclusão, partindo inclusive de termos chulos utilizados largamente no cotidiano dos alunos.

Sayão (1997b, p. 100), explicando as possibilidades de se atuar adequadamente em orientação sexual, que são perdidas pelos professores, apresenta a seguinte situação:

relato a resposta de uma professora a uma adolescente de 14 anos, que lhe perguntou o que era um aborto. “É um assassinato de um filho” foi a resposta pronta e apaixonada da mestra. Na sua compreensão, essa resposta poderia auxiliar a garota a usar algum método anticoncepcional seguro quando praticasse o sexo. Duplo engano: primeiro, o da crença de que a informação sexual moralizante possa inibir algum tipo de ação, e, segundo, o de creditar à jovem estudante uma conclusão que era ansiada pela professora mas não contida na pergunta da aluna. Qual a resposta correta? Com toda a objetividade possível, o aborto é a interrupção da gravidez. Apenas isso. Mas a pergunta poderia significar um pedido, não ouvido pelo adulto, de estabelecer um diálogo a respeito do assunto. A resposta da professora teve um efeito, reconhecível, sim: o de calar a boca de quem queria falar. Efeito mais benéfico teria sido o de ela ficar de boca fechada.

Cabe ainda apresentar a resposta de A1 sobre a alínea d das 11 situações anteriores, referente ao questionamento “O que você diz aos seus colegas?”. Diferentemente de A2 e A3, A1 respondeu reiterativamente, em todas as situações, independente do contexto, o seguinte: “precisamos estar atentos às mudanças para sabermos orientar melhor nossos alunos”. Lembro que A1 é, entre as três alunas respondentes, a que tem a menor idade, 23 anos. O teor da sua resposta repetida, dirigida aos colegas professores, representa uma fixação da ideia de ser preciso, no ofício de professor, “estar atento” e “saber orientar”, e isso precisa ser reafirmado aos pares, porque pede um encaminhamento coletivo. Mais do que valorizar a questão da atualização profissional, para atender às “mudanças”, presente na sua resposta, dirige-se aos colegas para que despertem para a necessidade de “estar atentos” e “saber orientar”.

Em orientação sexual, a sensibilidade ao problema é o início de todo um processo que pode favorecer uma adequada atuação na área.

Entre os requisitos para se atuar de uma forma mais adequada em orientação sexual, longe da normalização do certo e do errado e da condenação moral, Kupermann (1999) cita o seguinte:

decerto, muita informação a respeito do que seja a sexualidade e suas várias formas de manifestação, em cada período do desenvolvimento humano, mais principalmente a capacidade de *escuta* para com o que inquieta e aflige seus alunos, tolerância para com a diferença, em relação à vivência e aos ideais sexuais de cada um, e respeito ao próximo; enfim, um conjunto de atributos que podem ser resumidos na seguinte fórmula: *o professor, para atuar na orientação sexual, precisa dispor do acolhimento suficiente de modo a permitir, por parte de seus alunos, a emergência da confiança à abordagem franca das questões e dificuldades que eles vivem em relação à sexualidade* (KUPERMANN, 1999, p. 92-93, grifos do autor).

As respostas das alunas constituem a sexualidade idealizada, inclusive porque estão no terreno do devir - diferente da categoria da sexualidade proclamada, que tem suas bases na realidade pedagógica dos professores respondentes. As respostas das alunas são constitutivas de propostas de ação que poderão se realizar ou não, mas que fazem parte do (não) saber destas professoras em formação. Para se passar de um estágio a outro de consciência, da consciência ingênua para uma consciência cada vez mais crítica, como dito antes, a educação é um elemento fundamental (FREIRE, 1983). É o caso, então, de se investir, a partir desses resultados, na educação continuada, pois a formação inicial absolutamente não foi suficiente para formar os futuros professores para lidar com a sexualidade e a orientação sexual na escola, de uma forma mais segura e orgânica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade e a orientação sexual são temas presentes no cotidiano escolar, para fazer frente às demandas sociais e às demandas da própria comunidade escolar. Exemplos atuais são a necessidade de disseminação do conhecimento sobre o uso da camisinha entre os alunos, tanto a masculina quanto a feminina, como a prevenção à maternidade e à paternidade na adolescência e às doenças sexualmente transmissíveis; além da prevenção da violência – doméstica, no trabalho, infantil – motivada pela repressão e abuso sexuais. Entretanto, a orientação sexual não se esgota nestas questões nem pode ter como horizonte apenas estes objetivos, mas o aprendizado de valores e atitudes que contribuam para a superação da alienação humana, a educação para a vida e para a cidadania e a felicidade.

Os professores, no seu trabalho cotidiano na escola, nas suas atitudes, dentro ou fora da sala de aula, transmitem valores com relação à sexualidade, de uma ou de outra forma. Isto porque a sexualidade sempre esteve relacionada às questões morais (FOUCAULT, 1984), com suas normas, valores, proibições, mitos e ritos. Para atuarem na área de forma eficaz, é necessário que os professores tenham acesso à informação atual e que isto ocorra desde a sua formação inicial.

Como aprender a dar sentido aos conteúdos tradicionais, vinculando-os à realidade e às necessidades cotidianas dos alunos, sem contemplar às questões presentes na vida em comunidade, sem situá-los em seu contexto para que adquiram sentido e pertinência? Como fomentar em sala de aula a maior consciência de si e do outro sem reconhecer como lícito o direito ao prazer, a busca da própria felicidade e uma educação para a vida? Como “explicar o conteúdo” em orientação sexual, categoria explicativa da qualidade do trabalho docente e elemento estruturante da aprendizagem eficaz (SILVA, 2002), se o professor não está ou não se sente preparado para viver a sua própria sexualidade de uma forma prazerosa e sem riscos, numa sociedade sexista na qual a interdição às práticas sexuais e a sua expressão estão entre o pecado e o crime?

A inserção da orientação sexual como conteúdo de ensino na educação básica pode vir a atender a necessidade de dar sentido aos conteúdos e práticas e responder às carências da educação atual. Ao adotar uma atitude aberta para tratar das questões de sexualidade em sala de aula - ao invés de continuar a reprimi-las e a tratá-las como tabu, algo vergonhoso e da intimidade dos indivíduos – os professores podem estar de fato

contribuindo para a construção de uma alternativa à situação atual, de dificuldade de cumprimento de um currículo que atenda aos anseios de superação da alienação humana, eduque para a vida cidadã e para a humanização do indivíduo, na perspectiva de uma educação emancipatória. Mas parece que o tabu faz parte de suas vidas íntimas, o que impede a reflexão e a conseqüente discussão em sala de aula.

Antes de tudo, esta investigação pretendeu contribuir no desvelamento do tema. Com a sua realização, efetivamente investigou-se a sexualidade e a orientação sexual como política educacional e o lugar que o tema ocupa na formação docente, para sua concretização. Trabalhou-se com os textos oficiais, principalmente com a atual legislação que dispõe sobre as diretrizes tanto de formação de professores quanto do ensino fundamental. A partir deles, pode-se concluir que a sexualidade e a orientação sexual se inserem como alternativas, representam um *plus* na formação, que serão garantidos ou não, na dependência da vontade dos dirigentes dos cursos e dos professores que pretendam atender as exigências da sociedade, pois a atual legislação que trata da formação inicial de professores não aborda este tema entre os seus requisitos. Assim, sob o ponto de vista formal, a sexualidade e a orientação sexual na formação inicial de professores é um não lugar, é algo que não existe ou que só existe enquanto ideal, uma utopia!

Investigando como três instituições formadoras de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, estão preparando os futuros professores para lidar com o tema sexualidade e orientação sexual, pode-se descrever os mecanismos, estratégias ou procedimentos de ensino utilizados para isso pelos cursos de formação inicial de professores pesquisados. Neles, destacam-se a informalidade e o *laissez faire* na abordagem do tema, com propostas de implementação de estratégias de ensino como seminários, leituras, além de aulas expositivas ou atividades junto à comunidade externa, mas que estão na dependência da vontade e dos interesses dos alunos e que não têm continuidade durante o processo de formação inicial, ocorrendo muito pontualmente.

As palestras, realizadas por profissionais da área de saúde e outros convidados externos, fazem parte da maioria das propostas apresentadas tanto por professores formadores quanto por futuras professoras, inclusive para um melhor aproveitamento destes conteúdos na formação dos professores. As informações das coordenadoras dos três cursos, de que os conteúdos sobre o assunto estariam disseminados nas disciplinas e/ou nas práticas de estágio, sendo “trabalhados transversalmente no currículo” e que o próprio ato de ensinar “geraria naturalmente essas temáticas”, não se confirmaram.

A inclusão de conteúdos de sexualidade e orientação sexual e a atribuição de carga horária a ser dedicada aos mesmos nos “componentes curriculares práticos” ficam sempre a critério de cada professor formador, podendo deles tratar ou não. Estas decisões fazem parte da relativa autonomia do trabalho docente, e a opção para tratar de conteúdos para os quais não estão ou não se sintam preparados e apoiados sempre pode ser preterida em favor de outros, menos áspers.

Se a concretização das políticas está sob o controle dos que as executam (LINDBLOM, 1981), são os executores, no caso das políticas educacionais, os professores, que acabam por decidir as políticas efetivamente seguidas. Na política de inserção da orientação sexual nas escolas, os professores podem efetivamente impor - e impõem - vetos importantes durante a fase de implementação, em vários pontos do processo, tanto nas próprias escolas do ensino fundamental quanto antes, na formação inicial dos futuros professores.

As coordenadoras e a maioria dos professores dos três cursos de pedagogia pesquisados consideram o tema importante para a formação, “tão importante que deveria se constituir em uma disciplina” ou um conteúdo “obrigatório” nos currículos de formação de professores. As alunas não chegaram a propor a inclusão de disciplina, mas sugeriram que o tema fosse de fato e de uma forma mais orgânica incluído no currículo de formação inicial. A facilidade mais apontada para tratamento do tema na formação inicial é determinada pelo próprio interesse dos alunos, e a maior dificuldade apresentada está relacionada com o preconceito para lidar com as diferenças, crenças e valores estereotipados e concepções religiosas, tanto de professores quanto de alunos.

Através da análise de conteúdo, identificou-se que muitas dessas informações obtidas, sobre como se dá a formação em sexualidade e orientação sexual nos cursos de pedagogia, constituía uma categoria, a da **sexualidade proclamada**, daquilo que nem sempre se realiza, inclusive porque querer e poder quase sempre trilham caminhos paralelos. A insuficiente formação dos professores formadores apresentou-se como um dos grandes entraves para tornar realizável o que proclamam fazer na prática. Essa formação pode contribuir para melhorar os resultados dos seus esforços, com um melhor ensino e uma maior aprendizagem e aplicação por parte dos alunos.

Uma segunda categoria levantada foi a da **sexualidade ausente ou negada**, representada pela ausência de respostas, de forma integral ou parcial, de quatro professoras. Três destas quatro professoras são graduadas em psicologia, além de terem outras pós-graduações. Sendo assim, talvez o alegado despreparo para se lidar com o tema na formação inicial não seja, em alguns casos, tão determinante quanto a ideologia

que sustenta a indisponibilidade para lidar com questões sexuais. É uma ideologia conservadora que quer a reprodução das atitudes e comportamentos que negam a sexualidade, que esta esteja ausente da vida das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos, desde antes do nascimento até a morte, e serve à manutenção da ignorância e dos mecanismos de opressão social.

A terceira categoria que se identificou nesta investigação foi a da **sexualidade idealizada**. Esta categoria se fez presente na quase totalidade das respostas das alunas participantes, que eram as líderes das suas respectivas turmas, em vésperas de conclusão da formação inicial em pedagogia. A sexualidade idealizada não aceita a realidade existente do ensino sobre sexualidade e orientação sexual, ou seja, como ela se apresenta, com suas contradições, conflitos e problemas, em favor de um ideal de ensino destes conteúdos que não ocorre nos cursos de formação inicial de professores, pelo menos nos cursos dos participantes desta pesquisa.

A maioria das respostas das alunas apresentou inadequação, preconceito, ingenuidade e desconhecimento sobre a sexualidade e o desenvolvimento psicosssexual infantil e da faixa etária dos alunos cuja responsabilidade cabe a si, como (futuras) pedagogas, conforme a legislação em vigor, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006c). Também demonstraram paternalismo ou desvalorização a situações que deveriam ser valorizadas e adequadamente encaminhadas.

As três categorias levantadas nesta pesquisa podem ser confrontadas com o currículo (MOREIRA, 1997), sendo a primeira – a sexualidade proclamada - com o currículo real; a segunda – a sexualidade ausente ou negada – com o currículo nulo ou vazio; e a terceira – a sexualidade idealizada - com o currículo formal. O texto formal é apenas o idealizado, o que se planeja e almeja, mas que só algumas vezes e em alguns aspectos se torna realidade, como aqui se apresenta esta terceira categoria.

É o currículo oculto que determina como as questões da sexualidade serão tratadas e é na primeira categoria, na sexualidade proclamada, que é referente ao currículo real, onde o currículo oculto mais se evidencia, mas também onde estão depositadas as maiores possibilidades de realização do que pode vir a ser a inserção da orientação sexual nas escolas, através da sua implementação no currículo de formação de professores. Entre o currículo formal, que é o idealizado, e o currículo real, que é a sexualidade proclamada, tem-se a mediação do currículo oculto.

Enquanto a sexualidade e a orientação sexual não compuserem o currículo de formação inicial dos professores não se deve esperar que o professor do ensino fundamental possa tratar ou abordar seus conteúdos em sala de aula. Além disso, é preciso tirar o professor da condição de único responsável pelo processo educacional, quando se sabe que a educação se processa por um conjunto de atores: o professor, a escola, a família, os meios de comunicação, os modos e as condições de vida da população... Lutar e contribuir para que os espaços sociais sejam cada vez mais democráticos e tolerantes, inclusive em relação às questões da sexualidade, é condição *sine qua non* para que se tenha uma sociedade de seres humanos que se entendem como livres e cidadãos.

A inserção da sexualidade e orientação sexual na formação dos professores e na atuação docente, no cotidiano escolar e como parte das prioridades da gestão educacional pressupõe uma criatividade capaz de contagiar e dinamizar não só a escola, mas a própria realidade da educação pública brasileira. O preparo do professor desde a formação inicial é prerequisite para que isso se efetive, haja vista sua importância capital como implementador das políticas públicas de educação.

Para isso, também os professores formadores de professores precisam estar e se sentir preparados para lidar com o tema. Maiores investimentos na formação inicial, e não só na formação continuada, aguardam ser destinados e aplicados, para que essa política pública de avanço da cidadania possa se tornar efetiva, fazendo parte do dia a dia dos currículos das escolas brasileiras.

Não há lei que faça com que algo aconteça. Não é a existência de uma lei ou norma que fará com que sejam inseridos temas transversais nas escolas, especialmente a orientação sexual, que suscita tantas emoções. O que garantirá isso é a existência de professores que se entendem como educadores, portanto predispostos a trabalhar por uma sociedade mais justa, fraterna e democrática, na qual homens e mulheres sejam efetivos cidadãos de direitos.

REFERÊNCIAS

ADUNIR. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Rondônia – Seção Sindical do ANDES. **Síntese do congresso da ADUNIR** – Deliberações do congresso sindical. Disponível em: <http://www.adunir.org.br/xoops/modules/news/article.php?storyid=406>. Acesso em: 21 fev. 2010.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFFONSO, L. L. & RIBEIRO, P. R. M. O “ficar” e o “rolo”: provocando o debate sobre as atitudes e relações afetivas dos jovens do final do século XX e início do século XXI. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. & RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Adolescência em questão**: estudos sobre sexualidade. São Paulo: Cultura Acadêmica/FCL-UNESP, 2006.

ALLEN JÚNIOR, J. Entrevista – crise pode paralisar pontificado de Bento 16, diz vaticanista. **BBC Brasil** – Notícias – Primeira página. 19 abr. 2010. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/04/100419_papa_vaticanista_dg.shtml?s. Acesso em: 19 abr. 2010.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior. **Deliberações do encontro latino-americano e caribenho de trabalhadores** - ELAC. 2008. Circular nº 214/08 do ANDES-SN. Brasília, 23 jul. 2008a. 16 p.

_____. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior. **Texto proposto para subsidiar a discussão sobre a “LDB” pelo GT Educação da ADUSP e pela ANDE**. São Paulo, 14 fev. 2008b. 8 p.

_____. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Financiamento da educação: desfazendo equívocos e ilusões. **Cadernos ANDES**. Brasília, n. 25. p. 35-41, ago. 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ARGENTINA. **Ley Provincial nº 3.450**, de 23 de outubro de 2000. Programa Provincial de Salud Reproductiva y Sexualidad Humana - Beneficiarios - Objetivos - Sustitución de la ley 3059. Disponível em: <http://www.test.e-legislar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5841&word=>. Acesso em: 20 abr. 2009.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 68, p. 143-162, dez., 1999.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AYRES, J.R.C. *et al.* Vulnerabilidade do adolescente ao HIV/AIDS. **Seminário gravidez na adolescência**. Saúde do adolescente - Ministério da Saúde. Projeto de estudos da mulher/*Family Health Internacional*. Associação da Saúde da mulher. Brasília: 1998.

BADINTER, E. (org.). **Palavras de homens (1790-1793)** – Condorcet, Prudhomme, Guyomar... Tradução: Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica** - prioridades y estratégias para la educación. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1996.

_____. **La mejora de la educación primaria en los países en desarrollo: un examen de las opciones de política.** Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, F. I. Sexualidade, drogas e risco. In: DUNLEY, G. (Org.). **Sexualidade & educação: um diálogo possível?** Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 127-145.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo** – a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Identidade** – entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Amor líquido** – sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANT DE CARVALHO, M. C. Gestão social: alguns apontamentos para o debate. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. **Companheiro de servidor que vive em união homoafetiva pode ser beneficiário de pensão vitalícia.** Tribunal Regional Federal da 1ª Região. Notícias. Publicado em 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.trf1.jus.br/sitetrf1/conteudo/detalharConteudo.do;jsessionid=B1D8822B7>. Acesso em: 20 fev. 2010a.

_____. **Cadastro das instituições de ensino superior.** Ministério da Educação/INEP. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2010b.

_____. Súmula – 20 anos da resolução em favor da livre orientação sexual. **RADIS:** comunicação em saúde. Ministério da Saúde/ENSP/Fiocruz. n. 95. Jul. 2010.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988.** Texto com emendas constitucionais aprovadas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2009a.

_____. **Saúde e orientação sexual.** Tecnologia e educação: novos tempos, outros rumos.htm. Disponível em: <http://saude.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2009b.

_____. **PAC.** Relatório do Programa de Aceleração do Crescimento - sétimo balanço de 2009. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/pac/arquivos/relatorioRO_300709novo.pdf. Acesso em: 25 out. 2009c.

_____. **Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil.** Ministério das Relações Exteriores. DAI – Divisão de Atos Internacionais. 13 de novembro de 2008a. Disponível em: http://www2.mre.gov.br/dai/b_santa_04.htm. Acesso em: 5 maio 2010.

_____. **Visita ao PN DST/Aids** – 27 junho 2007a. Reconhecendo o MS. Programa Multiplicasus. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/RelatorioAIDS-SVS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, Ministério da Educação, maio de 2007b.

_____. **Resultado provisório dos projetos aprovados.** 2007c. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/res_foco.pdf. Acesso em: 20 jan. 2008.

_____. **Termo de referência** - Instruções para apresentação e seleção de projetos de educação com foco na gravidez na adolescência. 2007d. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_r.pdf. Acesso em: 15 out.2007.

_____. Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 fev. 2006a, Seção I, p. 9.

_____. **Lei nº 11.274**, de janeiro de 2006b. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 2º de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 16 fev. 2009.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006c, Seção 1, p. 11.

_____. **Resolução nº 196/96**. Estabelece normas para pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/cns>. Acesso em: 30 out. 2006d.

_____. **Guia de vigilância epidemiológica**. 6. ed. Secretaria de Vigilância em Saúde. Série A – Normas e Manuais Técnicos. Brasília, DF, 2005a.

_____. **Pré-natal e puerpério: atenção qualificada e humanizada**. Cadernos, 5. Série A. Normas e Manuais Técnicos, Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. Brasília, 2005b.

_____. **Atenção humanizada ao abortamento**. Cadernos, 4. Série A. Normas e Manuais Técnicos, Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. Brasília, DF, 2005c.

_____. **Anticoncepção em emergência, perguntas e respostas aos profissionais de saúde**. Cadernos, 3. Série Comunicação e Educação em Saúde. Série dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. Brasília, DF, 2005d.

_____. **Abortamento seguro**: orientação técnica e de políticas para os sistemas de saúde. Brasília-DF, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Aceso em: 15 out. 2007.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Aceso em: 15 out. 2007.

_____. **Treinamento para o manejo de casos de doenças sexualmente transmissíveis**. Módulos 1, 2, e 3. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais – PCN**. v. 8 e 10. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Resolução CEB 2, de 7 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1998b, Seção I, p. 31.

_____. **Organizações Sociais**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMARE/Caderno2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, nov. 1995a. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/gestao/conteudo/publicacoes/plano_diretor/portugues.htm. Acesso em 20 jan. 2008.

_____. **Planejamento político-estratégico 1995/1998**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, maio 1995b.

_____. **Lei nº 6.515**, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6515.htm. Acesso em 25 abr. 2009.

CARVALHO, J. M. Tentação secular – entrevista. **VEJA** n. 2040 (11-15), 26 dez. 2007.

_____. **Cidadania no Brasil** - o longo caminho. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, M. H. G. O PISA mostrou, educação no Brasil melhorou. **Jornal O Estado de São Paulo**. 01 jan. 2005.

CARVALHO, G. M. **Enfermagem em ginecologia**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1996.

CAVASIN, S. *et al.* **Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social**: estudo exploratório em cinco capitais brasileiras. Disponível em: <http://www.ecos.org.br>. Acesso em: 30 jun. 2006.

CNG. Central de Notícias Gay. Notícias e informações atualizadas sobre a Comunidade GLBT no Brasil e no mundo. As transformações que ocorrem na sociedade e que nos afetam diretamente. **7ª Parada gay de Porto Velho-RO**. Disponível em: <http://centraldenoticiasygays.blogspot.com/2009/10/7-parada-gay-de-porto-velho-ro.html>. Acesso em: 19 maio 2010.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 31. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990

CHERULLI, K. C. B. **Sexo e cultura** – 1 e 2. Disponível em: <http://www.historiada sexualidade.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CIA. CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. **The world factbook** – east e southeast Asia: Vietnam. February 18, 2010. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/vm.html>. Acesso em: 28 fev 2010.

CONASS. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE SAÚDE. **Ministério da Saúde seleciona escolas estaduais para participar do SPE**. Disponível em: <http://www.cooperasus.gov.br/informa>. Acesso em: 06 jun. 2007.

DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador-SP: UnC, 2003.

DAHRENDORF, R. **O conflito social moderno**: um ensaio sobre a política de liberdade. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou consequências? *In*: RESCIA, A. P. O. *et al.* (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

ESCOBAR, A. L. **Malária no sudoeste da Amazônia**: uma meta-análise. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fiocruz/ENSP, 1994.

FARO. Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e Letras de Rondônia. **Histórico**. Disponível em: <http://www.faro.edu.br/ainstituicao/historico.php>. Acesso em: 5 maio 2009.

FERNANDES, A. V. M. O contexto e o texto da lei de diretrizes e bases da educação de 1996: 10 anos atrás. *In*: RESCIA, A. P. O. *et al.* (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

FERREIRA, M. R. **Nas selvas amazônicas**. São Paulo: Biblos, 1961.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional. *In*: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 115-151.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade 1** – a vontade de saber. 17. ed. Tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2** – o uso dos prazeres. Tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro editora, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set./2002, p. 136-167.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira; com comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson. Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII, p. 117-231.

GABRIELLI, J. M. W. **O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem**. Dissertação de Mestrado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP: USP, 1999.

GALEANO, E. O ciclo da borracha: Caruso inaugura um teatro monumental no meio da selva. *In*: **As veias abertas da América Latina**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1984.

GENTILINI, J. A. **Planejamento da educação, projeto político e autonomia**: desafios para o poder local. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Experiências inovadoras em educação e a LDB: dez anos depois. *In*: RESCIA, A. P. O. *et al.* (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. *In: Os professores como intelectuais* – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. *In: BRZENZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

GUIMARÃES, I. R. F. Sexualidade e educação escolar: uma discussão teórica. *In: FIGUEIRÓ, M. N. D. & RIBEIRO, P. R. M. (Org.). Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara-SP: FCL-UNESP/Cultura Acadêmica, 2006.

_____. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

GUIMARÃES, C. Rondônia: um século de assistência hospitalar geral. *In: Hileia Médica*, Belém 3 (2): 3-35, 1981.

HUGO, V. **Desbravadores**. Vol. I. Porto Velho: Ed. do Autor/BERON, 1991.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas das populações residentes em 1º de julho de 2009**, segundo os municípios. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf. Acesso em: 15 fev. 2010a.

_____. **IBGE Estados@**. Rondônia. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro>. Acesso em: 15 fev. 2010b.

_____. **IBGE Cidades@**. Porto Velho. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 15 fev. 2010c.

_____. **IBGE Cidades@**. Rondônia. Porto Velho - RO. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 10 fev. 2009.

JESUS, M.C.P. Educação sexual e compreensão da sexualidade na perspectiva da enfermagem. *In: RAMOS, F.R.S., MONTICELLI, M.; NITSCHKE, R.G. Projeto acolher - um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro*. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

KLIKSBERG, B. **O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente**. São Paulo: Ed. Fundap, 1997.

KULICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Tradução: César Gordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

KUPERMANN, D. Afinal, o que fazer com o “Juquinha”? Um ensaio sobre a orientação sexual no ensino fundamental. *In: DUNLEY, G. (Org.). Sexualidade & educação: um diálogo possível?* Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 69-100.

LINDBLOM, C. E. **O processo de decisão política**. Tradução: Sérgio Bath. Brasília: Ed. UnB, 1981.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual nas escolas. *In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDEIROS, M. et al. A sexualidade para o adolescente em situação de rua em Goiânia. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. v. 9. Ribeirão Preto, 2001.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MELO, S. M. M. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 73-113.

MENDONÇA FILHO, J. B. Será possível educar o sexual? In: DUNLEY, G. (Org.). **Sexualidade & educação**: um diálogo possível? Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 101-126.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MINTO, C. A. & MURANAKA, M. A. S. O “pano de fundo” do ataque de Serra às universidades. **Revista Adusp**. n. 41 (23-30), out. 2007.

MIRANDA, G.L.; FLEURY, S.J.F; BERNARDES, M. Governo, base aliada e crise política no Brasil. **Revista do Legislativo de Minas Gerais** n. 40. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/revistalegis/Revista40/governo.pdf>. acesso em: 6 maio 2010.

MIRANDA, F. A. N. & FUREGATO, A. R. F. Percepções da sexualidade do doente mental pelo enfermeiro. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**. Mar.-abr. 2002, 10(2): 207-213.

MONTARDO, J. A escola e a educação sexual. **La Salle - Revista de educação, ciência e cultura**, v. 13, n. 1, p. 161-173, jan-jun 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores – pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-52.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

NOBRE BARREIRA, M. C. R. & BRANT DE CARVALHO, M. C. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

NÓBREGA, M. Crise: como chegamos a este ponto? **VEJA**. n. 2103 (106), 11 mar. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador-SP: UnC, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10. rev. 2. ed. São Paulo: EDUSP; 1995.

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

PATRÍCIO, M. J. O cuidado com a qualidade de vida dos adolescentes: um movimento ético e estético de “Koans e Tricksters”. In: RAMOS, F.R.S.; MONTICELLI, M.;

NITSCHKE, R.G. **Projeto acolher** – um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro. Brasília, 2000, p. 121-143.

PEREIRA, S. R. *et al.* A prática docente em educação sexual nas séries iniciais. **Anais do II encontro internacional de educação da Universidade Federal de Rondônia – II ENICED/2007**. Guajará-Mirim-RO: UNIR, 2007. 1 CD-rom.

PICARELLI, M. **Gravidez na adolescência**. Disponível em: <http://www.picarelli.com>. Acesso em: 15 maio 2006.

PORTUGAL. Parecer nº 2/2009. Parecer sobre os projectos de lei relativos ao regime de aplicação da educação sexual nas escolas. Conselho Nacional de Educação. **Diário da República**, 2ª série, nº 78, 22 abr. 2009. p. 16.262-16.265.

_____. Parecer nº 6/2005. Educação sexual nas escolas. Conselho Nacional de Educação. **Diário da República**, II série, nº 226, 24 nov. 2005. p. 16.462-16.472.

PÚBLICO 20. **Cavaco Silva promulga a lei que permite casamento homossexual**. Disponível em: http://www.publico.pt/Pol%C3%ADtica/cavaco-silva-promulga-a-lei-que-permite-casamento-homossexual_1437615. Acesso em: 20 maio 2010.

REIS, G. V. & RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os parâmetros curriculares nacionais. *In*: RIBEIRO, P. R. M. (Org.) **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

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, 2004. p. 15-25.

_____. A sexualidade na história. *In*: Ribeiro, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara-SP: Laboratório Edit. FCL/Cultura Acadêmica, 2002.

_____. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, R. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996: uma possibilidade para mudanças na educação. *In*: RESCIA, A. P. O. *et al.* (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

RONDÔNIA. Tribunal Regional Eleitoral de Rondônia. **Plebiscito** – criação do município de Extrema de Rondônia. Notícia publicada em 01.03.210. Disponível em: http://www.tre-ro.gov.br/eleicoes/2010_plebiscito_extrema/index.php. Acesso em: 03.03.2010.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Walk Editora, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Ed., 1995.

SALAGRE, N. **Aborto no mundo**. 2002. Disponível em: <http://www.aborto.com>. Acesso em: 15 maio 2006.

SANTOS, V. C. V. **Gravidez na adolescência**. Disponível em: <http://www.medstudents.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2006.

SANTOS, L. L. C. P & MOREIRA, A. F. B. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *In: Ideias - currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**, primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAYÃO, Y. **A orientação sexual como tema transversal**. Disponível em: http://www.geocities.com/jonascimento/orient_sexual.html. Acesso em: 3 nov. 2006.

_____. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In: AQUINO, J.G (org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: 1997a.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. *In: AQUINO, J. G. (Coord.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997b.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na educação superior** – nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, C. A. LDB e formação de educadores: uma década perdida. *In: RESCIA, A. P. O. et al. (Org.). Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, M. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. p. 195-205, mar. 2002.

SILVA, R. C. **Orientação sexual**: possibilidade de mudança na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

SOUZA, C. B. G. et al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. *In: RESCIA, A. P. O. et al. (Org.). Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

SOUZA, V. L. C. et al. O aborto entre adolescentes. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.9, n.2, p.42-47, mar. 2001.

SOUZA, M. C. C. C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. *In: AQUINO, J. G. (Coord.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI. n. 73 (209-243), dez. 2000.

TAVARES, T. S. & Ó, A. P. **Gravidez na adolescência**: o que os autores nos têm a dizer. 2001. Disponível em: <http://www.medstudents.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2006.

TORRES, R. M. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. **Perspectivas**, XXX(2), 2000. p. 281-299.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. *In: WARDE, M. S. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da PUC-SP, 1998. p. 173-188.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Comissão de licenciaturas da faculdade de educação da Unicamp**. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/jornal_educacao_6/JE_06_documento_licenciatura.htm. Acesso em: 15 fev 2009.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Resolução nº 198/CONSEA**, de 18 de novembro de 2008. Projetos Políticos Pedagógicos. Conselho Superior Acadêmico. Disponível em: http://www.secons.unir.br/index.php?pag=decisao&cons=2&tipo_decis=1&pag2=2008. Acesso em: 25 abr. 2009a.

_____. **Sobre a UNIR** – a Universidade. Disponível em: <http://www.unir.br/index.php?pag=sobreunir>. Acesso em 25 abr. 2009b.

UNIRON. União das Escolas Superiores de Rondônia. **Histórico de implantação da instituição**. Disponível em: http://www.uniron.edu.br/index.php?tipo_conteudo=A Instituição. Acesso em: 5 maio 2009.

VAIDERGORN, J. Alguns apontamentos sobre o ensino superior pós-LDB. *In*: RESCIA, A. P. O. *et al.* (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara-SP, UNESP/Junqueira & Marin, 2007.

VALLADARES, K. K. **Sexualidade**: professor que cala nem sempre consente. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

VIANNA, C. & UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**. vol. 27. n. 95. Campinas, maio/ago. 2006. p. 407-428.

VIEIRA, N. F. C.; PAIVA, T. C. H.; SHERLICK, M. S. M. Sexualidade, DST/AIDS e adolescência: não quero falar, tenho vergonha. **DST - Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**. 2001, 13 (4): 46-51.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações que se seguem estão sendo fornecidas para sua participação voluntária nesta pesquisa, cujo objetivo é conhecer como são trabalhados os conteúdos do tema transversal Orientação Sexual nos cursos de pedagogia de Porto Velho-RO.

O tema do projeto é “A Orientação Sexual na Formação de Professores do Ensino Fundamental”, desenvolvido por mim, Lucia Rejane Gomes da Silva, professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e aluna do Curso de Doutorado em Educação Escolar da UNESP-Araraquara. A orientadora é a professora Dra. Ângela Viana Machado Fernandes.

A metodologia para obtenção de dados consiste em realizar entrevistas e aplicar questionários com professores e alunos e fazer observação de campo nas instituições de ensino selecionadas. Estes dados constituir-se-ão em indicadores que levarão ao cumprimento do objetivo principal da pesquisa.

Garanto que não há riscos para os participantes, no que diz respeito à ética e ao sigilo. Em nenhum momento, seu nome ou de sua instituição de ensino será exposto e os dados colhidos serão utilizados apenas para esta pesquisa. Você também tem a garantia de que, em qualquer etapa da pesquisa, terá acesso à pesquisadora responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas. Se desejar, pode entrar em contato pelo telefone 2182.2111, ou no endereço: Rua Panamá nº 2440 – Bairro Embratel, Porto Velho-RO.

A pesquisa trará benefícios, quais sejam a ampliação do conhecimento a respeito da política educacional de efetivação de temas transversais no currículo do ensino fundamental, através da divulgação à sociedade e comunidade acadêmica dos seus resultados. Não há despesas pessoais para o participante e também não há compensação financeira pela sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado sobre os procedimentos da pesquisa e recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e sei que todos os dados a meu respeito serão confidenciais.

Concordo em participar voluntariamente desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____ Porto Velho-RO, ____/____/____

ANEXO B

QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DOS CURSOS

1. Quando foi autorizado/reconhecido o curso de pedagogia?
2. Quantas turmas/alunos já formou?
3. Qual a carga horária total atual do curso de pedagogia?
4. Houve alteração curricular após a edição das novas DCN para os cursos de pedagogia, em maio de 2006? Quais foram elas?
5. Há no currículo do curso de pedagogia conteúdos de sexualidade e orientação sexual?
6. Quais as estratégias de ensino adotadas para tratamento do tema?
7. Qual a carga horária dedicada a estes conteúdos?
8. Qual a formação do/s professor/es responsável/eis pelo desenvolvimento destes conteúdos?
9. Que abordagem é dada aos mesmos: preventiva às DST's e gravidez precoce, reprodutiva biológica, ampliada (sociológica/filosófica) ou diversificada?
10. Quais conteúdos de ensino o programa contempla (direitos reprodutivos, homossexualidade, gênero, DST/AIDS, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, masturbação, iniciação sexual, sexo seguro, virgindade, abuso sexual, preconceitos, concepção, menstruação, higiene, paternidade responsável)?
11. Que bibliografia é utilizada?
12. Em qual período/semestre/ano do curso estes conteúdos são ministrados?
13. Quais as principais facilidades para trabalhar este tema no curso?
14. Quais as principais dificuldades para trabalhar este tema no curso?
15. Quais sugestões esta coordenação tem a apresentar para o melhor aproveitamento destes conteúdos na formação dos professores?
16. Indique professores do curso que lecionem estes conteúdos ou que possam contribuir com a discussão deste tema ou com a pesquisa.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DOS CURSOS

I – IDENTIFICAÇÃO:

Graduação: _____ Pós-graduação: _____ Sexo: _____
 Idade: _____ Estado Civil: _____ Nº Filhos: _____ Anos de Magistério: _____

II – QUESTÕES:

1. Quais os conteúdos de ensino sobre sexualidade e orientação sexual constam do programa de ensino da sua disciplina/módulo do curso de pedagogia (direitos reprodutivos, homossexualidade, gênero, DST/AIDS, puberdade, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, masturbação, iniciação sexual, sexo seguro, virgindade, preconceitos, concepção, menstruação, higiene, paternidade responsável)?
2. Que abordagem é dada aos mesmos: preventiva às DST's e gravidez precoce, reprodutiva biológica, ampliada (sociológica/filosófica) ou diversificada?
3. Quais as estratégias/procedimentos de ensino adotadas para tratamento do tema (aulas, debates, leituras, filmes, atividades extra-classe, projetos, seminários, outras)?
4. Qual a carga horária dedicada a estes conteúdos e estratégias de ensino?
5. Que bibliografia é utilizada?
6. Quais as principais facilidades para trabalhar este tema no curso?
7. Quais as principais dificuldades para trabalhar este tema no curso?
8. Em qual período/semestre/ano do curso estes conteúdos são ministrados?
9. Qual a sua formação em sexualidade?
10. Quais sugestões tem a apresentar para o melhor aproveitamento destes conteúdos na formação dos professores em geral e no curso de pedagogia em que leciona?

III - FRENTE ÀS SITUAÇÕES A SEGUIR, POR FAVOR, RESPONDA:

- a) O que você pensa?
- b) O que você diz?
- c) O que você faz?
- d) O que você diz aos seus colegas e à coordenação do curso?

1. Você descobre que uma aluna está grávida.
2. Você vê uma aluna com uma caixa de anticoncepcionais.
3. Você vê uma aluna com uma camisinha na bolsa.
4. Você vê um aluno com uma camisinha na bolsa.
5. Você é questionada por um aluno sobre como se usa a camisinha.
6. Você é questionada por uma aluna sobre o que é bissexualidade.

7. Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no estacionamento.
8. Você encontra duas alunas se beijando e se acariciando no banheiro.
9. Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no pátio da escola.
10. Você presencia um aluno chamando as colegas de prostitutas e as ameaçando.
11. Você encontra um aluno se masturbando no banheiro.

ANEXO D

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS LÍDERES DE TURMAS

I – IDENTIFICAÇÃO:

IES: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Estado Civil: _____
Nº Filhos: _____ Onde trabalha: _____ Há quanto tempo: _____
Renda Familiar: _____ Outra Formação: _____

II – QUESTÕES:

1. Há no seu curso conteúdos de sexualidade e orientação sexual?
2. Quais as áreas dos professores que têm trabalhado estes assuntos em sala de aula?
3. Como são ministrados estes conteúdos (debates, palestra, aula expositiva, trabalho em grupo, seminário, filmes, leituras, atividades extra-classe, projetos, outras)?
4. Que abordagem é dada aos mesmos: preventiva às DST's e gravidez precoce, reprodutiva biológica, ampliada (sociológica/filosófica) ou diversificada?
5. Qual a carga horária utilizada nestes conteúdos?
6. Em qual período/semestre/ano do curso estes conteúdos são ministrados?
7. Quais conteúdos o programa contempla (direitos reprodutivos, homossexualidade, gênero, DST/AIDS, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, masturbação, iniciação sexual, sexo seguro, virgindade, puberdade, abuso sexual, preconceitos, concepção, menstruação, higiene, paternidade responsável)?
8. Quais as principais facilidades apresentadas pelos professores para trabalhar este tema em sala de aula?
9. Quais as principais dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar este tema em sala de aula?
10. Qual tem sido a reação dos alunos a estas atividades (gostam, desgostam, participam, tiram dúvidas)? Por quê?
11. Que sugestões você tem a apresentar para o melhor aproveitamento destes conteúdos em sala de aula no seu curso?
12. Já teve a oportunidade de utilizar os conhecimentos de sexualidade na prática docente?
13. Como pensa utilizar estes conhecimentos na sua futura atuação docente?

III - FRENTE ÀS SITUAÇÕES A SEGUIR, POR FAVOR, RESPONDA:

- a) O que você pensa?
- b) O que você diz?
- c) O que você faz?
- d) O que você diz aos seus colegas?

1. Você descobre que uma aluna está grávida.
2. Você vê uma aluna com uma caixa de anticoncepcionais.
3. Você vê uma aluna com uma camisinha na bolsa.
4. Você vê um aluno com uma camisinha na bolsa.
5. Você é questionada por um aluno sobre como se usa a camisinha.
6. Você é questionada por uma aluna sobre o que é bissexualidade.
7. Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no estacionamento.
8. Você encontra duas alunas se beijando e se acariciando no banheiro.
9. Você encontra uma aluna e um aluno se beijando e se acariciando no pátio da escola.
10. Você presencia um aluno chamando as colegas de prostitutas e as ameaçando.
11. Você encontra um aluno se masturbando no banheiro.

**Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR**



Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

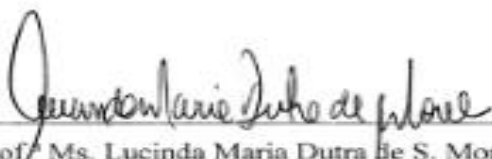
Porto Velho, 07 de outubro de 2008
Carta 016/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Lúcia Rejane Gomes da Silva
Assunto: parecer ético (informa)
FR: 215879

Senhora Pesquisadora,

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria **“Política educacional e a orientação sexual nas escolas”** foi aprovado em reunião do Comitê de Ética realizada em 03/10/2008. Por consequência, a pesquisa pode ser imediatamente iniciada.

Outrossim, esclareço ainda que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,


Prof. Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora/Portaria 308 GR

Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Carta 016/2008