

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MAYTÊ GOUVÊA COLETO

**ABORDAGENS DOS DIREITOS REPRODUTIVOS EM
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORAS(ES): UMA ANÁLISE A
PARTIR DOS EDITAIS DA SECAD**

Presidente Prudente
2012

MAYTÊ GOUVÊA COLETO

**ABORDAGENS DOS DIREITOS REPRODUTIVOS EM
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORAS(ES): UMA ANÁLISE A
PARTIR DOS EDITAIS DA SECAD**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente
2012

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

C694a COLETO, Maytê Gouvêa.
Abordagens dos direitos reprodutivos em materiais didáticos para a formação continuada de educadoras(es) : uma análise a partir dos editais da SECAD / Maytê G Coeto. - Presidente Prudente, SP : UNESP, 2012.

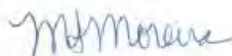
161f.
ISBN

Dissertação (Mestrado) : Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP – Campus Presidente Prudente, SP.
Orientador: Maria de Fátima Sahum Moreira

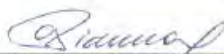
1. Educação Sexual 2. Saúde – tecnologias reprodutivas. 3. Professor – formação profissional. I. Moreira, Maria de Fátima Sahum. II. Título.

CDD 20ª ed. 370.71

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
(ORIENTADOR)



Profª. Dra. CLÁUDIA PEREIRA VIANNA
(USP)



Profª. Dra. TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(UNESP/Marília)



MAYTE GOUVÊA COLETO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 30 DE AGOSTO DE 2012.

RESULTADO:

Aprovada

Ao PauloVictor, de todo coração

Agradecimentos

Agradeço, inicialmente, à Fátima, por ter me aceito como orientanda, por sua generosidade e amizade.

Agradeço às professoras que compuseram a banca, Cláudia e Tânia pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas que nos ofereceram.

Agradeço também à professora Arilda, por ter me recebido de braços abertos em sua disciplina antes ainda de eu me vincular ao mestrado e por sua atenção sempre disponível, à professora Renata Libório, pelas orientações do estágio de docência e comentários no Seminário de Pesquisa, ao professor Alberto pela recepção no Programa de Pós Graduação e observações no Seminário de Pesquisa e à professora Larissa Pelúcio pela disponibilidade e interesse que demonstrou na arguição do projeto desta pesquisa no primeiro Seminário.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação, agradeço pela companhia sempre alegre, entusiasmada e divertida.

Agradeço também à Taluana, ao Fábio, ao Vagner pelas interlocuções sobre o projeto e a pesquisa.

Agradeço especialmente à Mariana Revoredo, à Juliana Jorge, à professora Sônia e, mais uma vez, à Fátima pela estadia e acolhimento.

Agradeço aos funcionários da Seção de Pós, Ivonete, André, Erynat, Cinthia e Márcia pela prestatividade e paciência.

Aos amigos de antes e de agora, agradeço o carinho, o apoio e a torcida.

À minha família, especialmente meus pais, Kleber e Maria Luiza, pelo amor e incentivo.

Agradeço ao Paulo Victor por todo amor, carinho e compreensão Sem você tudo seria muito mais difícil...

Por fim, agradeço a todas as coordenadoras e coordenadores de projeto que colaboraram imensamente e também à FAPESP pelo financiamento dessa pesquisa.

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo não fosse humano. (FREIRE, 1997, p. 125).

COLETO, M. G. *Abordagens dos Direitos Reprodutivos em Materiais Didáticos para a Formação Continuada de Educadoras(es): uma análise a partir dos editais da SECAD*. 2012. 159p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2012.

Resumo: Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Processos Formativos, Diferença e Valores*. Tal pesquisa teve como objeto de investigação os materiais didáticos provenientes de ações de formação continuada para educadoras e educadores sobre sexualidade, que foram desenvolvidas por instituições públicas de ensino superior em decorrência de políticas públicas federais de incentivo à formação de professoras/es em exercício expressas através de três editais de projeto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), lançados no período de 2004 a maio de 2007. Os objetivos constituíram-se em investigar como os direitos reprodutivos são abordados e, especificamente, como são tratadas e compreendidas as temáticas das tecnologias reprodutivas, contraceptivas e conceptivas, e do aborto nos materiais didáticos produzidos especialmente para essa formação. Para tanto, nesse trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, que alia ao referencial dos estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin à técnica da triangulação de dados. O *corpus* do estudo correspondeu ao *Caderno SECAD 4*, os termos de referência dos editais e os materiais didáticos desenvolvidos pelos oito projetos financiados por tais editais e executados pelas Instituições de Ensino Superior, além de fontes secundárias, como livros e artigos sobre as temáticas estudadas. As análises empreendidas aos materiais de cada projeto foram cruzadas entre si para que pudéssemos compreender em quais os pontos que convergiram na produção de significados e problematizações das temáticas e onde se em quais distinguiram e/ou se opuseram. Finalmente, realizamos o cotejamento entre os pressupostos enunciados nos termos de referência dos editais e as formas de expressão e concretização nos materiais didáticos investigados. Os resultados desse trabalho apontaram para a contundente incorporação dos direitos reprodutivos no edital *Educação e Gravidez na Adolescência*, diferentemente dos outros dois editais, nos quais se observou apenas o caráter sugestivo ou indicativo nas orientações. Já as temáticas das tecnologias (não)reprodutivas e do aborto não foram mencionadas explicitamente nos termos de referência, embora considerou-se que no termo de referência do edital *Educação e Gravidez na Adolescência*, em virtude de seus objetivos, encontraram-se ambas abarcadas. Quanto ao exame dos materiais didáticos assinala-se que a tematização dos direitos reprodutivos fez-se de modo esparso ou até nulo, nos melhores exemplos são tomados como uma possibilidade de referência para ações que tratam da sexualidade nas escolas. Por sua vez, as questões sobre gravidez e métodos contraceptivos estiveram praticamente ausentes nos capítulos teóricos, mas presentes nas sugestões de atividades com alunas e alunos. Já as tecnologias conceptivas não figuraram em nenhum material didático, apesar de que partes desses materiais poderiam ser utilizadas para tratar do tema. Já o aborto, foi pontualmente debatido junto à gravidez na adolescência e presente dentre as sugestões de atividades que, em sua maioria, voltavam-se ao “julgamento” da questão. Assim, acredita-se que tal trabalho possa contribuir com outras/os pesquisadoras/es na produção de conteúdos didáticos, alinhados a perspectiva dos direitos reprodutivos como direitos humanos, para serem utilizados tanto em cursos de formação docente como em trabalhos de educação sexual nos vários níveis de ensino.

Palavras-Chave: Direitos Reprodutivos. Educação Escolar. Formação de Professores. Tecnologias Reprodutivas. Aborto.

COLETO, M. G. *Abordagens dos Direitos Reprodutivos em Materiais Didáticos para a Formação Continuada de Educadoras(es): uma análise a partir dos editais da SECAD*. 2012. 153p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2012.

Abstract: This work is part of the research line named Formative Processes, Difference and Values, being set up by exploring instructional materials built to guide teachers' class work on the subject of sexuality. The researched material, were developed by public institutions of higher education as a response to federal policies bid by the Department of Continuing Education, Literacy and Diversity (SECAD / MEC), launched from 2004 to May 2007. The objective of this thesis lays on investigating whether reproductive rights are addressed and specifically how they are treated and understood on the issues of reproductive technologies, conceptive and contraceptive and abortion in textbooks produced especially for this purpose. For so, this study conducted a qualitative research, which combines Bakhtin's socio-historical and cultural framework to the technique of data triangulation. The corpus of the study corresponded to SECAD's Book 4, the bid references and educational materials developed by eight projects funded, as well as secondary sources such as books and articles on the topics studied. The analysis undertaken crossed the content of the material to one another so that we could understand which meanings and themes converged and which. Finally, we performed the comparison between the assumptions set out the bid's references and the forms of expression and achievement in learning materials investigated. The findings pointed to the forceful incorporation of reproductive rights in the announcement Education and Teenage Pregnancy, unlike the other two bids. The issues of (non) reproductive technology and abortion were not mentioned explicitly in the bids, although it was considered that the terms of reference of the announcement Education and Teenage Pregnancy, by virtue of their goals, both found themselves embraced. The examination of educational materials has noted that the schematization of reproductive rights became so sparse or even null, the best examples referrers to the possibility of actions that deal with sexuality in schools. In turn, questions about pregnancy and contraceptive methods were practically absent in the theoretical chapters, but presents the suggestions of activities with students. Since the technological concepts hasn't appeared in any materials, although parts of these materials could be used to address the issue. Since abortion was occasionally discussed by the teenage pregnancy and amongst the suggestions for activities that, in most cases, returned to the "trial" of the matter. Thus, we believed that such thesis can contribute to other researchers intending to build educational material aligned with the perspective of reproductive rights as an important part of human rights, for use in both teacher training courses and class work in the sex education issue for several levels of education.

Key-words: Reproductive Rights. School Education. Teacher Training. Reproductive Technologies. Abortion.

Conteúdo

1 – Gestando esta Pesquisa: da concepção ao nascimento	10
1.1 Delineamento da Pesquisa	11
1.1.1 Levantamento e Delimitação das Fontes	14
1.1.2 Análise dos dados.....	19
1.2 Organização da Dissertação	21
2 – Referencial Teórico.....	23
2.1 Direitos Reprodutivos enquanto Direitos Humanos.....	23
2.2 Tecnologias Associadas à Reprodução: Tecnologias (Não)Reprodutivas.....	34
2.2.1 Tecnologias Reprodutivas Contraceptivas	37
2.2.2 Tecnologias Reprodutivas Conceptivas.....	49
2.3 Aborto.....	59
3 – Apresentação dos Termos de Referência e Materiais Didáticos	69
3.1 Edital <i>Educação e Gravidez na Adolescência</i>	70
3.1.1 Projeto <i>Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência</i> (UDESC).....	72
3.1.2 Projeto <i>Interseção com a Rede Pública de Ensino</i> (UFRJ).....	78
3.2 Edital <i>Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas</i>	78
3.2.1 Projeto <i>Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas</i> (FURG).....	80
3.2.2 Projeto <i>Diversidade Sexual na Escola</i> (UFRJ).....	83
3.2.3 Projeto <i>Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos</i> (UTFPR).....	84
3.2.4 Projeto <i>Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero</i> (UFSM)	90
3.2.5 Projeto <i>A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar</i> (IFPB).....	91
3.3 Edital <i>Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual</i> 93	
3.3.1 Projeto <i>Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual</i> (UEL).....	94
4 – Discussão dos Dados.....	98
4.1 Formação Continuada de Educadoras e Educadores nas Ações Investigadas	98

4.1.1 Modalidades de formação continuada, protagonistas e formatos	99
4.1.2 Concepções que orientam a formação continuada	102
4.1.3 Seleção e distribuição dos projetos	104
4.2 Direitos Reprodutivos e Temáticas Correlatas: das orientações nos termos de referência dos editais à concretização nos materiais didáticos de cada projeto.....	106
4.2.1 Sobre os direitos reprodutivos	106
4.2.2 Sobre a reprodução e a gravidez	114
4.2.3 Sobre as tecnologias (não)reprodutivas	124
4.2.4 Sobre o aborto.....	133
Considerações Finais	140
Referências	143
APÊNDICE A – Imagens e Referências <i>online</i> dos Termos de Referência dos Editais e dos Materiais Didáticos Analisados	161

Grávida

Eu tô grávida
 Grávida de um beija-flor
 Grávida de terra
 De um liquidificador
 E vou parir
 Um terremoto, uma bomba, uma cor
 Uma locomotiva a vapor
 Um corredor

Eu tô grávida
 Esperando um avião
 Cada vez mais grávida
 Estou grávida de chão
 E vou parir
 Sobre a cidade
 Quando a noite contrair
 E quando o sol dilatar
 Dar à luz

Eu tô grávida
 De uma nota musical
 De um automóvel
 De uma árvore de Natal
 E vou parir
 Uma montanha, um cordão umbilical, um anticoncepcional
 Um cartão postal

Eu tô grávida
 Esperando um furacão, um fio de cabelo, uma bolha de sabão
 E vou parir
 Sobre a cidade
 Quando a noite contrair
 E quando o sol dilatar
 Vou dar a luz

(LIMA; ANTUNES, 1991).

1 – Gestando esta Pesquisa: da concepção ao nascimento

Em minha formação inicial em Psicologia, na UNESP de Assis/SP, pude entrar em contato com a temática da sexualidade e do gênero em diversos momentos: na disciplina de *Personalidade*, em cursos de extensão, como o desenvolvido pelo professor Dr. William Siqueira Peres, em eventos e, principalmente, nas atividades de estágio realizadas junto ao Departamento de Psicologia Clínica, sob a supervisão do professor Dr. Fernando Silva Teixeira Filho, no núcleo *Corpo, Afecto e Sexualidade no trabalho com Educação Sexual*.

Algumas das atividades desse estágio eram desenvolvidas em parceria com a ONG NEPS – *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades* (Assis/SP). Lá participei primeiramente dos projetos *Centro de Referência em Direitos Humanos para a População GLBTT do Sudoeste Paulista* (SEDEH, 2007-2008) e *Calidoscópico* (MEC/SECAD, 2007), o último vinculado ao Edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b), e, depois, como voluntária da instituição.

Ao longo dessas experiências, as ideias de direitos sexuais e de direitos reprodutivos foram tomando forma e importância para mim, consistindo-se em objeto de interesse na área de pesquisa.

Finda a graduação em 2009, ingressei na especialização *Psicologia aplicada à Educação* na UEL e desenvolvi, orientada pela professora Ms. Josélia Barroso Queiroz Lima, a monografia *Orientação Sexual voltada para o 3º e o 4º ciclo do ensino fundamental - que proposta é essa?* cujo objetivo principal era compreender e analisar a proposta de trabalho apresentada no livro *Orientação Sexual* que integra os temas transversais voltados para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental e relacioná-la com a abordagem da homossexualidade pela escola.

Desse modo, especificamente o tema dos direitos reprodutivos fez-se, de fato, presente na elaboração do pré-projeto apresentado como um dos requisitos do processo seletivo do próprio mestrado. Inicialmente a proposta intitulava-se *Conhecimento sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos na Formação Universitária* e visava compreendê-lo na formação de estudantes das licenciaturas.

Foi a partir da aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente que pude rever o projeto junto à professora Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, minha orientadora.

Graças à preocupação dela com as questões sobre a escola, reavaliamos toda a ideia original. Respeitosa com meus interesses de pesquisa, Fátima procurava juntamente comigo agregar os dois focos: direitos reprodutivos e escola.

Atenada aos estudos que vinham sendo desenvolvidos na área e atenta às minhas experiências, Fátima sugeriu o estudo dos materiais produzidos para a formação de professoras e professores através de editais.

Esse foi o ponto de partida para a pesquisa, que passou a se chamar *Sexualidade e direitos reprodutivos em produções acadêmicas: conceitos, saberes e propostas para a educação escolar*.

Aqui cabe lembrar as considerações de Fernando González Rey (2005) sobre projetos, como esse, de pesquisa qualitativa. Conforme o autor,

Mais que uma seqüência rígida de etapas, na qual uma é condição para a outra, o projeto representa um instrumento prático de orientação, pois facilita o começo da pesquisa, a qual, uma vez iniciada, se separa de todo o controle externo, convertendo-se em um processo guiado pelo pesquisador, cujos momentos mais significativos se definem no próprio curso da pesquisa. (REY, 2005, p. 83).

Assim, dentre tantos fatores que influenciaram o curso do trabalho, podemos identificar: todo o processo junto à FAPESP, que acabou se consolidando com o financiamento de nosso estudo¹, as discussões promovidas especialmente pelos eventos internos do Programa – o *V e VI Seminário de Pesquisa em Educação*² –, o próprio Exame de Qualificação³, além, obviamente, das interlocuções em disciplinas e colóquios com a orientadora.

1.1 Delineamento da Pesquisa

Nesse sentido, fruto de inquietações pessoais, advindas da experiência com o movimento social, da atuação como psicóloga, bem como educadora e amparada por indagações e problematizações acadêmicas, nasce a dissertação *Abordagens dos Direitos*

¹ A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo durante agosto de 2010 e setembro de 2011 (processo 2009/12527-8).

² Esses eventos são organizados pelo próprio Programa de Pós Graduação, para debater os trabalhos de seus discentes. Neles pudemos contar com a participação da professora Dra. Larissa Pelúcio (UNESP/Bauru) em 2010 e das professoras Dra. Cláudia Vianna (USP), Dra. Renata Maria Coimbra Libório (UNESP/Presidente Prudente) e do professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes (UNESP/Presidente Prudente) em 2011.

³ Realizado em 22 de março de 2011, com banca composta pelas professoras Dra. Cláudia Vianna (USP), Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (UNESP/Marília) e pela professora orientadora Dra. Maria de Fátima Salum Moreira (UNESP/Presidente Prudente).

Reprodutivos em Materiais Didáticos para a Formação Continuada de Educadoras(es): uma análise a partir dos editais da SECAD.

Tal pesquisa teve como objeto de investigação os materiais didáticos provenientes de ações de formação continuada para educadoras e educadores sobre sexualidade, que foram desenvolvidas por Instituições Públicas de Ensino Superior em decorrência de políticas públicas federais de incentivo à formação de professoras/es em exercício, expressas através de três editais de projeto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁴ (SECAD/MEC), lançados no período de 2004 a maio de 2007.

Importa aqui destacarmos que a pesquisa sobre a formação de professoras e professores pode incidir sobre diversos pontos, como a análise das próprias políticas educacionais – por meio dos programas implantados –, da literatura disponível sobre o tema e também sobre a temática para qual se pretende formar.

Em nosso caso, obviamente, o trabalho perpassa em diversos momentos por outras facetas do estudo de formação de professoras e professores, todavia, o foco de análise recai sobre o mote da formação: qual o saber sobre direitos reprodutivos que está sendo vinculado nos materiais didáticos, produzidos em ações de formação continuada protagonizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas através da política implementada pela SECAD/MEC através de seus editais de projetos? E, especificamente, como vêm sido abordadas as temáticas relativas às tecnologias reprodutivas, contraceptivas e conceptivas, e ao aborto?

Tomamos os direitos reprodutivos como proposto por Josefina Brown (2008) e sintetizado na expressão: “direitos (não) reprodutivos”. Para a autora, esses direitos aludem a três assuntos simultaneamente:

[...] 1) los derechos relativos a la seguridad en el embarazo, parto, puerperio pero también acceso a asistencia y tratamientos de fertilización asistida; es decir aquellos eventos relacionados con la reproducción; 2) los derechos relativos a decidir si tener o no hijos o hijas, a decidir con quién, cómo y cuántos y a tener los medios seguros para poder llevar adelante esas elecciones, que se vinculan con anticoncepción y aborto; 3) los derechos relativos al ejercicio libre de la sexualidad sin discriminación, coerción o violencia. (BROWN, 2008, p. 272).

Desses três tópicos, focamos, neste trabalho, os dois primeiros: direitos relacionados à reprodução, mais especificamente, às tecnologias reprodutivas, e direitos relativos à contracepção e ao aborto.

⁴ Tal secretaria será denominada dessa forma no trabalho, pois esse era o nome atribuído a tal órgão à época. Atualmente, a secretaria chama-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nossa escolha em estudar o conhecimento vinculado sobre direitos reprodutivos em ações decorrentes dos editais de projetos dessa Secretaria foi baseada no fato de que, em suas palavras, “[...] 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” (BRASIL, 2007, p. 9).

Outro ponto relevante para nossa opção deveu-se ao fato de que a Secretaria tem, dentre suas estratégias de ação, os investimentos em formação continuada de educadores/as, a permanente revisão curricular e a produção, difusão e a avaliação contínua de material didático, elementos que consideramos essenciais para a concretização de boas ações na educação escolar.

Sobre o período selecionado, podemos esclarecer que, além dos limites impostos por uma pesquisa de mestrado, esse compreende desde a criação da Secretaria, em 2004, até maio de 2007, momento em que é publicado o *Caderno SECAD 4, Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, que faz parte da coleção, Cadernos SECAD, concebida

[...] para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004. (BRASIL, 2007, p. 5).

Assim, tivemos acesso às ações inaugurais dessa Secretaria emergente, desde sua criação no que toca ao tema da sexualidade, que abarca (ou poderia abarcar) a temática dos direitos reprodutivos.

Além disso, atuações relacionadas à sexualidade e aos direitos reprodutivos outrora se reconheciam apenas na área da Saúde. Sendo que, no âmbito da Educação, as ações empreendidas pela SECAD e pesquisadas nessa dissertação podem ser consideradas pioneiras no campo das políticas públicas educacionais em nível federal.

Nosso objetivo, então, constituiu-se em investigar como os direitos reprodutivos são abordados e, especificamente, como são tratadas e compreendidas as temáticas das tecnologias reprodutivas, contraceptivas e conceptivas, e do aborto nos materiais didáticos produzidos especialmente para essa formação.

Ou seja, nosso interesse é debater sobre como esses direitos são incorporados pelas políticas de educação no âmbito federal, em ações de formação continuada, e entender e

discutir como essas políticas são lidas pelas instâncias intermediárias de implementação, em particular, pelas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Para tanto, nesse trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, que alia ao referencial dos estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin a técnica da triangulação de dados⁵.

O *corpus* da pesquisa correspondeu ao *Caderno SECAD 4*, os termos de referência⁶ dos três editais lançados pela SECAD/MEC, por nós selecionados, e os materiais didáticos desenvolvidos pelos projetos financiados por tais editais e executados pelas Instituições de Ensino Superior⁷, além de fontes secundárias, como livros e artigos sobre as temáticas estudadas.

Para a análise destes dados, a estratégia metodológica de triangulação dos dados coletados através das fontes já referidas permitiu uma maior consistência nas análises empreendidas, valorizando a divulgação da Secretaria sobre suas próprias iniciativas, as indicações das políticas públicas educacionais, a maneira pela qual tais direções foram lidas e figuraram nos materiais didáticos produzidos e o conhecimento científico publicado sobre os temas em questão.

Assim, o desenho metodológico compreendeu as seguintes fases: levantamento e delimitação das fontes, levantamento de dados em fontes secundárias (literatura científica) e análise dos dados, segundo os pressupostos teóricos dos estudos de Bakhtin e através da triangulação (cotejamento).

1.1.1 Levantamento e Delimitação das Fontes

⁵ De acordo com Duarte (2009), o processo de coleta e análise de dados através da triangulação remonta a Denzin na década de 1970 e associava-se a uma estratégia de validação ou validade da pesquisa. Ainda segundo Duarte (2009), em 1989, Denzin amplia o conceito de triangulação, distinguindo, a “triangulação metodológica”, a “triangulação teórica”, a “triangulação do investigador” e a “triangulação de dados”, que se refere à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Adomo e Castro (1994) entendem que a proposta da triangulação, atualmente, propõe a sobreposição de uma análise unidimensional, alicerçada em índices da realidade, a uma análise multidimensional, ou do contexto, sendo compreendida como uma medida de aprofundamento da análise.

⁶ Os termos de referências são os documentos em que o Ministério da Educação, por meio da SECAD, tomou públicas as instruções para a apresentação e a seleção de projetos para as iniciativas dos editais.

⁷ Anteriormente, também fariam parte do *corpus* da pesquisa entrevistas com as coordenadoras e os coordenadores de cada projeto, no entanto, a partir do Exame de Qualificação, essas foram descartadas em virtude da grande quantidade de dados que já tínhamos para avaliar (relativos aos termos de referência dos editais e aos materiais didáticos), bem como, pelo fato de que, através das entrevistas, ampliaríamos a pesquisa não somente em quantidade de dados, mas em qualidade, abrindo outro foco de análise que infelizmente não teríamos como aprofundar.

Como já descrito anteriormente, o *Caderno SECAD 4, Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007) documentou a política da Secretaria, publicizando suas estratégias e ações no que concerne ao tema e é uma fonte importante, porque traz dados sobre a implementação das ações investigadas e também por ter-nos permitido, através de suas informações, delimitar com mais clareza as outras fontes que compuseram essa pesquisa.

Assim, nesse documento, há a indicação de que a SECAD distribuiu suas medidas para garantir que a política educacional brasileira contemplasse “gênero” e “diversidade de orientação sexual” em três eixos: *Planejamento, Gestão e Avaliação, Acesso e Permanência e Formação de profissionais da educação* (BRASIL, 2007). Especificamente no último, foco de nossa análise, a Secretaria recorreu, dentre outras estratégias, à criação de editais.

Recorrer a editais não é tática nova, nem exclusiva da SECAD. Esses editais são expressão da política neoliberal, iniciada no país na década de 1980, figurando em áreas como Saúde, Cultura, Segurança Pública etc., licitando obras, materiais e serviços.

No caso da SECAD, após consulta, encontramos a informação de que essa Secretaria lançou, no período de 2004 a maio de 2007, seis editais de projetos em relação às temáticas de gênero e diversidade sexual, a saber: *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (2005/2006); *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (2006/2007); *Educação e Gravidez na Adolescência* (2006); *Gênero e Diversidade na Escola* (2006); *Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2005); *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* (2005/2006).

Tais ações estão balizadas no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2006), no *Programa Brasil sem Homofobia* (Brasil, 2004a) e no *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (BRASIL, 2004b), no que concernem às diretrizes e metas para a educação.

Como o *Caderno SECAD 4* (BRASIL, 2007) trazia uma síntese dessas ações, foi possível selecionarmos quais dos editais de projetos serviam aos objetivos desta pesquisa, utilizando como critérios que o edital fosse dirigido à formação de educadoras e educadores e que possibilitasse a produção de material didático.

Dessa maneira, dos seis editais lançados no período, selecionamos três deles: *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* – (2005/2006); *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (2006/2007); e *Educação e Gravidez na Adolescência* (2006).

Também buscamos para compor nossas fontes os termos de referência publicados, nos quais constavam as instruções para apresentação e seleção de projetos para esses mesmos editais (BRASIL, 2005a; 2006b; 2006c).

Já através da consulta ao resultado da seleção de projetos de tais editais, ainda via *Caderno SECAD 4* (BRASIL, 2007), elegemos, dentre os projetos aprovados, aqueles que haviam sido executados por Instituições Públicas de Ensino Superior, por privilegiarmos, nessa pesquisa, a atuação dessas na formação de professoras e professores⁸.

Essa eleição implicou em um total de sete instituições executoras de oito projetos, são elas: Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (contemplada com dois projetos), Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB (antigo Centro de Educação Tecnológica da Paraíba – Cefet-PB) e a Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC.

Posteriormente, passamos à localização dos projetos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior e das/dos responsáveis pelos mesmos. Tal busca deu-se através de alguns dados contidos também no *Caderno SECAD 4*, outros de contatos pessoais com pesquisadoras/es e também pelo acesso à plataforma de *Curriculum Lattes*.

A partir de então, entramos em contato via email, com essas e esses coordenadores de projetos, esclarecendo sobre nossa pesquisa e solicitando informações que possibilitassem o acesso ao material didático produzido (quer fosse em forma de cartilha, livro, vídeo, site ou outro meio), que resultou da participação em um dos editais selecionados e que foi distribuído ou divulgado a educadoras e educadores.

Esse contato inicial foi respondido por cinco dos oito coordenadores de projetos (UEL; FURG; UFRJ; UTFPR; IFPB). Através dessas respostas tomamos conhecimento do conjunto dos materiais didáticos produzidos e, em muitos casos, tais coordenadoras/es enviaram-nos por correio exemplares dos mesmos.

Com relação aos três contatos não respondidos (UFRJ; UFSM; UDESC), pontuamos que alguns materiais didáticos relacionados a tais iniciativas foram encontrados no próprio

⁸ Sabe-se que nessa primeira fase de editais da SECAD, que corresponde ao período estudado, houve possibilidade dos projetos serem executados pelas Universidades, mas não só. Nesse sentido, faz-se notar que essa fase inicial se caracterizou por um predomínio de ONGs enquanto executoras dos projetos (fato que retomaremos em discussão posterior). Em um momento subsequente, a SECAD passa a priorizar o protagonismo nas ações à *Universidade Aberta do Brasil* (Maiores informações ver em: <http://uab.capes.gov.br/>). Mesmo assim, neste trabalho focaremos o primeiro momento dos editais de tal Secretaria, em razão dos motivos expostos anteriormente, como a viabilidade frente ao tempo de uma pesquisa em nível de Mestrado e também oportunidade de examinar ações precursoras em termos de política pública educacional em nível federal.

processo de busca de informações e passam a compor nossas fontes como no caso dos projetos desenvolvidos pela UDESC e pela UFSM. A exceção diz respeito ao projeto *Interseção com a Rede Pública de Ensino* desenvolvido pela UFRJ que embora tenhamos localizado seu site, esse apresenta em todas as *abas* a expressão “em construção”.

Dessa maneira, conseguimos delimitar com clareza o corpus da pesquisa. Os resultados dessa busca encerraram o processo de levantamento das fontes e foram sintetizados nos três quadros a seguir:

Quadro 1: Relação de projetos desenvolvidos pela Universidade com financiamento Edital *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (MEC/SECAD - 2005-2006)

Edital: Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual (2005-2006)		
Universidade executora	Projeto e Coordenação	Material Didático Produzido
UEL Universidade Estadual de Londrina	<i>Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual</i> Coordenadora: Mary Neide Damico Figueiró	3 livros: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. 135 p. FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009a. 208 p. FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009b. 109 p.

Quadro 2: Relação de projetos desenvolvidos pela Universidade com financiamento Edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (MEC/SECAD - 2006)

Edital: Educação e Gravidez na Adolescência (2006)		
Universidade executora	Projeto e Coordenação	Material Didático Produzido
UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina	<i>Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência</i> Coordenadora: Jimena Furlani	Não respondeu ao contato por email, localizamos 1 livro: FURLANI, J. (Org.). Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC, 2008. 179 p.
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	<i>Projeto Interseção com a Rede Pública de Ensino</i> Coordenador: José Leonídio Perreira	Não respondeu ao contato por email, localizamos 1 site: www.papocabeca.me.ufjf.br/intersecao.htm

Quadro 3: Relação de projetos desenvolvidos pela Universidade com financiamento Edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (MEC/SECAD – 2006-2007)

Edital: Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas (2006-2007)		
Universidade executora	Projeto e Coordenação	Material Didático Produzido
FURG Universidade Federal do Rio Grande	<i>Projeto Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas</i> Coordenadora: Paula Regina Costa Ribeiro	3 livros e 1 DVD: RIBEIRO, P.R.C. (Org). <i>Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar</i> . 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 125 p. (Caderno Pedagógico: Anos Iniciais). RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org). <i>Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar</i> . 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais). SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. <i>Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências</i> . 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 186 p. SEXUALIDADE TÁ LIGADO?! Produção de FURG, Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola; MEC, Ministério da Educação. Rio Grande: FURG, 2008. 1 DVD.
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	<i>Diversidade Sexual na Escola</i> Coordenador: Alexandre Bortolini	1 livreto e 2 vídeos: BORTOLINI, A. <i>Diversidade Sexual na Escola</i> . Disponível em: < http://www.papocabeça.me.ufrj.br/diversidade/diversidadeweb.pdf >. POR OUTROS OLHOS. <i>Homofobia na Escola</i> . Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=1aLYOeXN7IQ >. NOVAMENTE. <i>Homofobia na Escola</i> . Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=l2mOezV0-o >.
UTFPR Universidade Federal Tecnológica do Paraná	<i>Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos</i> Coordenadoras: Marília Gomes de Carvalho, Nanci Stancki da Luz e Lindamir Salete Casagrande	4 livros: GeTec. <i>Conceitos de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual</i> . 2008a. Disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E1.pdf > . Acesso em: 02 mar. 2011. 37 p. GeTec. <i>Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar</i> . 2008b. Disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E2.pdf > . Acesso em: 02 mar. 2011. 67 p. GeTec. <i>Gênero, Diversidade Sexual, Ciência e Tecnologia</i> . 2008c. Disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E3.pdf > . Acesso em: 02 mar. 2011. 20 p. GeTec. <i>Gênero, Diversidade Sexual e Mídias</i> . 2008d. Disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E4.pdf > . Acesso em: 02 mar. 2011. 39 p.
UFMS Universidade Federal de Santa Maria	<i>Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero</i> Coordenadora: Deise Sangoi Freitas	Não respondeu ao contato por email, localizamos 1 site: www.ufsm.br/naees/
IFPB Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	<i>A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar</i> Coordenadora: Valéria Maria Gomes Guimarães	1 livro: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Org). <i>Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas</i> . João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008. 355p.

Sobre os outros três editais não selecionados, justificamos a exclusão, apontando os seguintes motivos: o Edital *Gênero e Diversidade na Escola* (2006) foi realizado através da parceria entre UERJ e o CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – e resultou em um curso a distância que formou 900 professoras e professores e requereria uma pesquisa específica; o Edital *Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2005) que visou monitorar a implementação do *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)* no que diz respeito ao eixo Educação foi executado por 12 Ministérios e Secretarias Especiais, dentre eles a própria SECAD, e, portanto, não realizado por Universidades; também não foram contemplados na presente investigação os resultados dos Editais *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* (2005-2006), devido a sua amplitude e pelo caráter específico de concurso, pois, trata-se de uma ação voltada para o incentivo da produção de redações por estudantes do Ensino Médio até artigos de estudantes de Doutorado.

Já o levantamento das fontes secundárias consistiu em uma busca de referências acerca das problemáticas estudadas na literatura. Tal levantamento foi feito através da busca, ora em periódicos e publicações científicas consagradas na área, ora através da busca direta por trabalhos de determinadas autoras ou autores referendados.

Como esse trabalho trata de um tema que se relaciona com o movimento social e com as políticas públicas, foram incluídas produções de ONGs e outras instituições vinculadas à militância e de órgãos governamentais.

1.1.2 Análise dos dados

O referencial teórico no qual fundamentamos nossas análises encontra-se nos estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin (1990), que parte de uma perspectiva semiótica e social, a qual concebe o indivíduo como parte integrante de um grupo; sendo assim, esse compartilha uma consciência social ideológica, permeada por signos que são constituintes dos processos de interação social.

Para esse autor, os lugares em que os textos se cruzam e se interpenetram podem ser considerados como “centros” organizadores do conjunto dos enunciados. Segundo Moreira (1999), para Bakhtin (1990, p.121), tais “centros” correspondem e “falam”, exatamente, do

meio social que envolve os indivíduos: “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Esta pesquisa, portanto, segue as trilhas teóricas de análise cujas bases interpretativas das práticas sociais (ações humanas, instituições, linguagens etc.) não são entendidas como sendo determinadas *apenas* “discursivamente”, tal como comparece no pressuposto de que as “relações sociais [devem ser vistas] como um fenômeno eminentemente epistemológico, baseado na ideia de determinação/coerção da linguagem a que os sujeitos sociais estariam fatalmente submetidos” (VÁRIKAS, 1994, p.74). Segundo nosso entendimento, as práticas sociais são entendidas como resultantes de uma “via de mão dupla” em que os sujeitos são *produtores* e, ao mesmo tempo, *produtos* da linguagem, cultura e sociedade. Ainda no campo dos marcos teóricos defendidos neste trabalho, destacamos a ênfase dada por Chartier no estudo das “apropriações” que ocorrem no âmbito do cotidiano. Afirma o autor que

[...] os trabalhos de construção e reconstrução simbólica ganham forma e conteúdo no nível da cotidianidade, pois as práticas sociais são continuamente criadas, recriadas e improvisadas no interior dos conflitos e desafios que experimentamos em todas as dimensões de nossa vida habitual. (CHARTIER, 1993 *apud* MOREIRA, 1997, p.11).

Este processo de construção e apropriação de significados e simbolizações presentes em cada realidade sócio-histórica particular comporta variadas dimensões. Entre elas, destaca-se a relação saber/poder⁹ que ocorre em termos de disputas pela construção de significados considerados “legítimos” e “verdadeiros” entre diferentes grupos e instituições – religiosas, científicas, educacionais etc. No caso privilegiado por esta investigação, trata-se de analisar as divergências e convergências teóricas e políticas entre aqueles que produzem saberes, sentidos e valores acerca dos direitos reprodutivos (MOREIRA, 1999).

Portanto, é procurando acompanhar o que falam, sobre quem e para quem falam os produtores do material a ser analisado, que se viabilizam as possibilidades de compreensão das singularidades e especificidades de nossa vida social, as quais se encontram expressas – mesmo que não seja de forma explícita - nos próprios mecanismos das construções discursivas: nos objetos abordados e nas problemáticas construídas, nas formas como são ditos e estabelecidos os argumentos, na formulação das justificativas e propostas, na elucidação do modo como identificam os seus destinatários. Assim, ao partir do princípio de que os discursos não “falam” da realidade, mas são constitutivos dela, as fontes são

⁹A referência que fazemos às relações entre saber e poder parte do pressuposto de que tal associação não é apresentada apenas nos estudos de Michel Foucault. Sem dúvida, os estudos deste autor, conquanto se fundamentem em outro lugar teórico, contribuiu para adensar e promover maiores reflexões em grande parte dos historiadores e teóricos sociais e da cultura.

problematizadas de forma a que estes possam ser interrogados em relação a quem diz, o que, para que, para quem, onde, quando, por que (MOREIRA, 2000).

Na proposta de uma determinada forma de abordagem e interpretação de material discursivo, Magnani (1993) utiliza-se da expressão *configuração textual* para referir-se ao conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto e através dos quais ele pode ser interrogado. São eles:

[...] as opções temático-conteúdisticas (o quê) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?) que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MAGNANI, 1997, p. 31).

Assim, nessa pesquisa, com a delimitação do material para estudo, procedemos a uma análise textual, destacando nos enunciados dos textos investigados (termo de referência dos editais e materiais didáticos), as seguintes questões: a) qual a abrangência e importância atribuída ao tratamento da questão que é objeto desta pesquisa, b) como as tecnologias reprodutivas conceptivas e contraceptivas e o aborto são compreendidos e tratados nos materiais didáticos desenvolvidos por pesquisadoras e pesquisadores em Instituições de Ensino Superior que participaram dos editais.

Devido à amplitude temática dos editais, outros assuntos que se fizeram presentes em tais produções e apresentavam correlação com os direitos reprodutivos foram indagados e avaliados apenas em relação ao modo como se articularam – explícita ou implicitamente – a essa discussão.

Os resultados obtidos do trabalho com os materiais de cada projeto foram cruzados entre si para que pudéssemos compreender em quais pontos que convergiram na produção de significados e problematizações da temática e onde se distinguiram e/ou se opuseram.

Finalmente, realizamos o cotejamento entre os pressupostos enunciados nos editais e as formas de expressão e concretização nos materiais didáticos investigados.

1.2 Organização da Dissertação

Essa dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro deles esta apresentação da pesquisa.

Posteriormente, no capítulo *Referencial Teórico*, apresentamos a argumentação sobre os direitos reprodutivos como integrantes dos direitos humanos, contextualizando-os nos marcos internacionais e nacionais e apontando seu processo de incorporação nas políticas públicas para a educação escolar brasileira junto aos editais de projeto da SECAD. Também examinamos a literatura no que diz respeito às temáticas das tecnologias (não)reprodutivas – contraceptivas e conceptivas – e à temática do aborto.

No terceiro capítulo, *Apresentação dos Termos de Referência e dos Materiais Didáticos*, descrevemos tanto os termos de referência dos editais lançados pela SECAD para apresentação e seleção de propostas, como os materiais didáticos dos projetos aprovados e financiados, através de tais seleções e desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior.

Já no capítulo *Discussão dos Dados*, apresentamos inicialmente, na seção *Formação Continuada de Educadoras e Educadores nas Ações Investigadas*, uma contextualização das ações de formação continuada empreendidas pelos projetos. Posteriormente, no item *Direitos Reprodutivos e Temáticas Correlatas: das orientações nos termos de referência dos editais à concretização nos materiais didáticos de cada projeto*, discutimos os dados à luz da literatura científica reunida no segundo capítulo.

Por fim, nas *Considerações Finais*, encerramos nossas contribuições com uma síntese de nosso entendimento e crítica sobre a abordagem dos direitos reprodutivos nos materiais didáticos desenvolvidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior no conjunto de ações desenvolvidas a partir dos editais da SECAD.

Desejamos uma boa leitura.

2 – Referencial Teórico

Nesse capítulo, a partir de uma breve contextualização sobre os direitos humanos e de sua relação com gênero e sexualidade, definimos o conceito de direitos reprodutivos como parte integrante dos direitos humanos. Empreendemos também uma discussão acerca da relação entre tais direitos e os direitos sexuais, bem como, da relação com o direito à saúde sexual e com o direito à saúde reprodutiva.

Posteriormente, abordamos o percurso dos direitos reprodutivos, antes exclusivamente relacionados com as políticas públicas de Saúde, até as políticas públicas educacionais, mais expressamente em nível federal, tal como se materializa nos editais de projetos da SECAD, aqui estudados.

Como nesta pesquisa centramos o foco das análises sobre os direitos reprodutivos em seus aspectos relacionados com as tecnologias associadas à reprodução – contraceptivas e conceptivas – e com o aborto, finalizaremos o capítulo com a apresentação de uma síntese das questões relacionadas a cada uma dessas vertentes.

2.1 Direitos Reprodutivos enquanto Direitos Humanos

Ao recuperar historicamente a trajetória dos direitos humanos, Adriana Vianna e Paula Lacerda (2004), amparadas no proposto por Norberto Bobbio, relacionam seu nascimento à concepção individualista de sociedade, que marcou profundamente a “era moderna”. Tal concepção abarcava a ideia de que caberia aos indivíduos “um conjunto de direitos inalienáveis, centrados sobretudo na sua liberdade individual” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 15). Desse modo, o referente primeiro dos direitos humanos seriam essas formulações dispostas no plano filosófico, “que oporiam o indivíduo-cidadão ao súdito, definindo o primeiro como dotado de direitos frente à soberania, e não apenas a ela submisso” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 15).

As autoras lembram que tal concepção foi detalhadamente definida na obra de John Locke e “supõe a existência de um conjunto de direitos naturais (relativos ao ‘Estado de natureza’) que devem ser defendidos frente ao Estado e, mais especificamente, aos Estados

absolutistas, sendo a liberdade o principal desses direitos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 15).

Já um segundo marco, é reconhecido quando tal concepção filosófica desdobra-se em premissas legislativas, ao final do século XVIII, nas declarações de direito norte-americana e francesa. Em ambas “o indivíduo portador de direitos que aí se apresenta é, [...] um cidadão nacional, cuja liberdade deve ser definida – e protegida – no âmbito dos Estados nacionais modernos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 15).

O terceiro grande marco viria após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e, especialmente, com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 que, embora

[...] tributária da concepção de indivíduo legalmente definida no século XVIII (como na idéia de que ‘os homens nascem livres e iguais em direito’), ela faz avançar o plano de ação desses mesmos direitos, ou seja, busca transformar a universalidade filosoficamente suposta dos direitos humanos em universalidade de fato, constrói um sujeito de direitos que não é mais restritamente um cidadão nacional, pondo em questão, inclusive, os limites da soberania nacional. (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 15).

Nos anos que se seguiram à Declaração, vive-se a “fase de afirmação universal e positiva dos direitos humanos, materializada na busca por instrumentos internacionais de defesa desses direitos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 16), para tanto foram realizadas várias conferências, reuniões entre países e protocolos internacionais para pensar e sistematizar direitos em diferentes áreas.

É importante destacar, conforme indica Rosa de Oliveira (2008, p. 219), que o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, “afirmam de forma complementar a dupla dimensão dos direitos humanos: a defesa do indivíduo frente o Estado e a defesa do indivíduo pelo Estado”. A autora pontua que a indivisibilidade dessas duas dimensões – que repercute na premissa de que “mesmo que os direitos humanos possam formalmente ser compreendidos como contemplando campos diferentes de intervenção, sua promoção efetiva depende do equilíbrio entre tais campos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 18) – foi marcada pela Proclamação de Teerã em 1968, mas que a mesma teve seu impacto minimizado pela guerra fria. No entanto, essas características fundamentais de universalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos foram reafirmadas na II Conferência de Direitos Humanos, que ocorreu em Viena, em 1993.

Outra decorrência dessa Conferência de Viena foi o reconhecimento das Organizações Não-Governamentais, as ONGs, como “atores relevantes na implementação dos direitos humanos (art. 13)” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 18). Para as autoras,

O destaque às organizações não-governamentais configura-se como um ponto bastante significativo nesse contexto, uma vez que indica o reconhecimento, por um lado, da capacidade de articulação de movimentos sociais na implementação de políticas tanto no plano nacional, quanto no internacional e, por outro, do que alguns autores denominam como processo de reformatação dos Estados nacionais. (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 18-19).

Além disso, ressaltam que “cristalizou-se em Viena [... o] processo de desdobramento e diferenciação sofrido pela concepção inicial de indivíduo, que deu lugar a uma multiplicação dos direitos humanos em corpos de regulação destinados a sujeitos específicos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 19).

Acrescenta-se que, apenas por um critério metodológico ou indicativo, os direitos humanos podem ser divididos em quatro gerações¹⁰. Dessa forma, “a partir de uma geração de direitos, outra é criada, em um jogo dinâmico em que a consolidação de uma abre espaço para emergência da outra” (NOVAES; CARA, 2008 p. 117).

Assim, a primeira geração teria sido a responsável pela consolidação dos direitos civis e políticos e a segunda geração marcada pelo surgimento dos direitos sociais.

A terceira geração, por sua vez, tida como consequência da ação dos vários movimentos sociais nas últimas décadas do século XX, caracterizou-se pela consagração dos direitos difusos. Segundo Regina Novaes e Daniel Cara (2008, p.117-118),

Ao contrário das duas outras gerações, seus titulares são grupos sociais, como negros, mulheres, homossexuais, crianças, adolescentes, jovens e idosos, e não mais indivíduos. A função desses direitos é garantir condições para que esses grupos sociais possam existir e se desenvolver integralmente, sem serem subjugados ou discriminados.

É possível falar ainda na quarta geração de direitos que, embora em propagação, se refere “aos direitos das gerações futuras que criariam uma obrigação para a nossa geração, isto é, um compromisso de deixar melhor o mundo em que vivemos, se for possível, ou ‘menos pior’ do que o recebemos, para as gerações futuras.” (TOSI, 2005 *apud* NODARI; BOTELHO, 2008, p.139).

É nesse sentido que, atualmente, Maria Victoria Benevides (2004, p. 95, grifos da autora) conceitua os direitos humanos como

[...] aqueles comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, etnia, nacionalidade, sexo, orientação sexual, nível sócio-econômico, religião, instrução, opinião política e julgamento moral, e que têm como pressuposto óbvio o direito à vida. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano e diferem dos direitos do cidadão – embora estes estejam, em grande parte, aí incluídos – porque os direitos humanos extrapolam as condições legais e as fronteiras, as quais definem a cidadania e a nacionalidade.

¹⁰ Tal ordenamento nem sempre apresenta unanimidade entre países, de modo que a ordem em que tais direitos se deram e, conseqüentemente, o estabelecimento das gerações pode variar.

A autora argumenta a favor da possibilidade de se discutir conjuntamente gênero¹¹ e direitos humanos, afirmando:

[...] não considero a questão de gênero em estado de isolamento privilegiado, acima das outras questões que levam à desigualdade e, conseqüentemente, à violação dos direitos humanos fundamentais. Gênero, em meu entender, é sempre uma questão a ser situada no contexto histórico da vida em sociedade, isto é, relacionada às variáveis culturais em geral, sociais, econômicas, ‘raciais’ etc. Isso também não quer dizer que tome a discussão de gênero sob o ângulo predominante [...], mas sim de uma maneira que pressupõe a inter-relação entre todas as variáveis num determinado contexto. Afirmo, igualmente, que valorizar a questão de gênero em sua especificidade não implica renunciar à defesa de valores universais. É por isso que tanto insisto em associar a questão de gênero com a discussão sobre direitos humanos. (BENEVIDES, 2004, p. 93-94).

Destacamos nossa concordância com as ideias postas por Benevides (2004) e acrescentamos ainda a menção de Maria Teresa Citeli (2005, p. 83) que incrementa a justificativa sobre a relação entre gênero, sexualidade e especificamente direitos reprodutivos. Para a autora, “a linha de pesquisa sobre saúde ‘da mulher’, depois ‘reprodutiva’ – logo sobre saúde e direitos reprodutivos – e, finalmente, sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos é uma importante vertente dos estudos de gênero¹²”. Ou seja, a pertinência “têm a ver com o campo em que [esses estudos] foram produzidos” (CITELI, 2005, p. 83).

No entanto, cabe ainda esclarecer o que são e qual é a relação entre direitos reprodutivos e direitos sexuais, bem como entre direito à saúde reprodutiva e direito à saúde sexual.

Destarte, é preciso retomar: direitos reprodutivos são direitos humanos, ou seja, devem ser garantidos a todos os seres humanos sem distinções. Disso decorre que são também direitos históricos, portanto “atendem às necessidades de cada época, e são concebidos de forma a incluir todas as reivindicações éticas e políticas que, no consenso contemporâneo, todo o ser humano tem ou deve ter perante a sociedade” (VENTURA, 2009, p. 35).

¹¹ É a partir do final da década de 1960, “que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se travava, entre estudiosas e militantes de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”, destacam-se, aqui, obras clássicas como as de Simone de Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millet (LOURO, 1997, p. 15). Segundo Louro (1997, p. 21), “é através das feministas anglo-saxãs que gender passa a ser usado como distinto de sex”. Seu uso visa “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” e salientar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). No panorama brasileiro, o conceito de gênero começa a ser incorporado no final da década de oitenta.

¹² A inserção da “ideia de gênero” nas ciências revelou-se frutífera e ampliou-se para disciplinas sequer imaginadas como a física e a economia. Nesse sentido, gênero passou a ser utilizado não apenas como um conceito ou uma possibilidade analítica, mas inaugurou um novo campo de estudo. Tal processo é apresentado e discutido em: MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 333-357, maio-ago. 2008.

Tomamos a definição de direitos reprodutivos como sistematizado pela autora argentina Josefina Brown (2008), que para dar ênfase também aos aspectos vinculados com contracepção e aborto, prefere adotar a terminologia “derechos (no)reproductivos”.

Na explicação detalhada de Miriam Ventura (2009, p. 19),

Os Direitos Reprodutivos são constituídos por princípios e normas de direitos humanos que garantem o exercício individual, livre e responsável, da sexualidade e reprodução humana. É, portanto, o direito subjetivo de toda pessoa decidir sobre o número de filhos e os intervalos entre seus nascimentos, e ter acesso aos meios necessários para o exercício livre de sua autonomia reprodutiva, sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de qualquer natureza.

Tais direitos, portanto, envolvem direitos relativos

À vida e à sobrevivência; À saúde sexual e reprodutiva, inclusive os benefícios ao progresso científico; À liberdade e à segurança; à não-discriminação e o respeito às escolhas; À informação e à educação para tomada de decisão; À autodeterminação e a livre escolha da maternidade e paternidade; Ao casamento, à filiação, à constituição de uma família; À proteção social à maternidade, paternidade e à família, inclusive no trabalho. (VENTURA, 2009, p. 19).

Desse modo, Ventura (2009, p. 20) esclarece que

[...] a atual concepção dos Direitos Reprodutivos não se limita à simples proteção da procriação humana, como preservação da espécie, mas envolve a realização conjunta dos direitos individuais e sociais referidos, por meio de leis e políticas públicas que estabeleçam a equidade nas relações pessoais e sociais neste âmbito.

A história da construção desses direitos resulta, em grande medida, das reivindicações do movimento de mulheres na década de 70. Nesse momento, as principais demandas voltavam-se para “a autonomia corporal, o controle da própria fecundidade e a atenção especial à saúde reprodutiva”, as lutas centravam-se no acesso à anticoncepção e na descriminalização do aborto (VENTURA, 2009, p. 22). Nas décadas posteriores em 80 e 90, passam a buscar também questões ligadas à concepção e ao exercício da maternidade e das novas tecnologias reprodutivas (VENTURA 2009).

No processo de internacionalização desses direitos destacou-se o Congresso Internacional de Saúde e Direitos Reprodutivos, ocorrido em Amsterdã, no ano de 1984, cuja “pauta [...] privilegiava denúncias às políticas demográficas em curso nos países do sul [contracepção para fins controlistas], ao mesmo tempo em que assinalava questões emergentes, tais como o incremento das técnicas conceptivas nos países do norte”(SCAVONE, 2000, p. 1). Ávila (1993, p. 383) ressalta que “o termo Direitos Reprodutivos foi, inclusive, adotado como forma de ampliar o significado das ações, e também como estratégia política para a internacionalização da luta”.

Outro marco foi a Conferência das Nações Unidas da Década das Mulheres, ocorrida em Nairóbi, em 1985, na qual “a promoção dos direitos da reprodução ‘como uma aquisição

fundamental das mulheres para uma justa posição na sociedade’ tornou-se um objetivo universal das ativistas feministas” (ÁVILA, 1993, p. 383).

Em 1994, a defesa dessas questões, fortemente localizada no movimento de mulheres, ganha o fórum da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, que seria realizada no Cairo. Esse fato consolida o deslocamento dos aspectos da reprodução humana da demografia para o âmbito dos direitos humanos, “assim, a noção de que os Direitos Reprodutivos fazem parte dos direitos humanos básicos e devem orientar as políticas relacionadas à população avançam e se firmam” (VENTURA, 2009, p. 22).

De tal modo, a Conferência do Cairo passa a ser considerada um dos grandes marcos na discussão dos direitos reprodutivos, juntamente com a IV Conferência da Mulher realizada em Pequim, no ano seguinte, em 1995. Em ambas a educação teve merecido destaque, “seja por fazer parte do processo que permite aos indivíduos e, sobretudo, às mulheres, decidirem livremente sobre as condições em que a reprodução pode (ou não) se realizar, seja pelo importante papel desempenhado pelo combate à AIDS”, ou ainda, por ser importante elemento no que chamam de “processo de conversão de crianças e adolescentes em adultos responsáveis” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.32).

Ao discutirmos os direitos reprodutivos como parte integrante dos direitos humanos faz-se necessário abordar os princípios vetores desses direitos, destacando-se os princípios da universalidade, da indivisibilidade, da diversidade e o princípio democrático (PIOVESAN, 2010).

Com relação ao princípio da diversidade, “a implementação dos direitos sexuais e reprodutivos deve levar em consideração as perspectivas de gênero, classe, raça, etnia e idade, dentre outras, considerando a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos” (PIOVESAN, 2010), quer dizer, considerando tais direitos como inalienáveis, imprescindíveis para todas as pessoas e de igual importância, em relação a outros direitos. E, com relação ao princípio democrático, propõe-se que

[deve] ser observado no campo da formulação de políticas públicas concernentes aos direitos sexuais e reprodutivos. [...] os parâmetros protetivos internacionais enfatizam a necessidade de que a elaboração de políticas públicas e a implementação de programas sociais assegurem a ativa participação das(os) beneficiárias(os), na identificação de prioridades, na tomada de decisões, no planejamento, na adoção e na avaliação de estratégias para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos. Consagram-se, deste modo, a exigência de transparência, a democratização e a accountability no que se refere às políticas públicas. (PIOVESAN, 2010, s/p).

Constata-se, assim, o fato de que o “conceito de Direitos Reprodutivos, apesar das oposições existentes, encontra-se legitimado” (VENTURA, 2009, p. 21). Contudo, alerta Ventura (2009, p. 21), “o conceito de Direitos Sexuais ainda não tem o reconhecimento na sua

extensão ideal. Em geral, são reconhecidos nas leis e políticas públicas relacionadas aos Direitos Reprodutivos, utilizando-se a expressão ‘Direitos Sexuais e Reprodutivos’”¹³.

O fato de separarmos tais expressões¹⁴ “[...] significa tratar sexualidade e reprodução como dimensões da cidadania e conseqüentemente da vida democrática” (ÁVILA, 2003, p. 466). Mas também,

Tratá-los como dois campos separados é uma questão crucial no sentido de assegurar a autonomia dessas duas esferas da vida, o que permite relacioná-los entre si e com várias outras dimensões da vida social. É também um reconhecimento das razões históricas que levaram o feminismo a defender a liberdade sexual das mulheres como diretamente relacionada à sua autonomia de decisão na vida reprodutiva. (ÁVILA, 2003, p. 466).

Roger Raupp Rios (2007, p. 6) resgata tal processo lembrando que, “de modo geral, as questões de sexualidade, no contexto dos direitos humanos, partem da idéia de direitos reprodutivos para chegar aos direitos sexuais”. Assim:

Essa dinâmica engendra uma compreensão da temática dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, em função de uma perspectiva centrada na situação de violação de direitos experimentada pelas mulheres, visualizadas tanto como vítimas de discriminação ou de violência quanto como seres humanos direta e especialmente envolvidos com a reprodução. (RIOS, 2007, p. 9).

Podemos encontrar um panorama variado do que seriam essas discriminações sofridas pelas mulheres nas três conferências iniciais sobre a mulher, México (1975), Copenhague (1980) e, na já citada, Conferência de Nairóbi (1985).

Outros instrumentos de relevância sobre essa questão foram a Convenção de Eliminação contra Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, a Convenção de Belém do Pará (BRASIL, 1995).

Outra consideração importante a ser feita é sobre o uso das expressões direito à saúde sexual e/ou à saúde reprodutiva. É comum observarmos, em pesquisas e até mesmo nas agendas reivindicatórias, a referência a essas, por vezes, inclusive, substituindo as expressões direitos reprodutivos e/ou direitos sexuais.

Sobre esse ponto, Maria Betânia Ávila (2003, p. 468) comenta que, na América Latina e no Brasil, em particular, “a demanda por políticas de saúde como base para o exercício desses direitos é tão intensa e priorizada pelos movimentos sociais, que produziu em um determinado momento uma restrição na compreensão desses direitos como exclusivos ao

¹³ Encontram-se mais detalhes sobre essa discussão em: MATTAR, Laura Davis. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais – uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. *Sur*, São Paulo, a. 5, n. 8, p. 61-83, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.surjournal.org/conteudos/pdf/8/mattar.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2012.

¹⁴ Embora haja também formulações de novos conceitos para referirem-se a ambos, como: direito democrático da sexualidade (RIOS, 2007).

campo da saúde enquanto direitos sociais”. No entanto, indica que “[...] é fundamental fortalecer a importância da saúde e ao mesmo tempo afirmar a relação desses direitos com outras esferas da política pública e da vida social” (ÁVILA, 2003, p. 468).

Especialmente no Brasil não podemos deixar de mencionar que a luta pelos direitos reprodutivos em seu início – fim da década de 70 e começo dos anos 80 – esteve aliada a uma luta mais ampla de resistência e combate à ditadura militar e pela a redemocratização do país¹⁵ (SCAVONE, 2000).

Uma das primeiras conquistas relativas aos direitos reprodutivos, antes mesmo do feminismo brasileiro adotar tal terminologia, vendo-a como um avanço nos direitos das mulheres, foi a criação do PAISM, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, em 1983, “cuja concepção integral do corpo da mulher e de todas as fases da reprodução feminina tinha um caráter inédito e progressista em face das políticas públicas até então em vigor”, contudo “infelizmente, a efetivação do PAISM nos serviços públicos de saúde, até os dias atuais, foi mais apregoada do que realizada” (SCAVONE, 2000, p. 2).

É importantíssimo salientar que os direitos humanos começaram a orientar a legislação a partir da Constituição de 1988 que “estabelece, inclusive, a obrigação do Estado brasileiro com a implementação das recomendações e compromissos firmados nos tratados internacionais¹⁶ (art. 5 §2)” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.37).

Miriam Ventura (2009) aponta que a composição atual das políticas em direitos reprodutivos do governo brasileiro pode ser encontrada no documento *Direitos Sexuais e Reprodutivos: uma prioridade do governo* (BRASIL, 2005b), organizada pelo Ministério da Saúde.

Assim, a área da Saúde, que foi prioritária nas investidas iniciais em políticas que visavam aos direitos reprodutivos, é ainda hoje a área em que se concentram as ações.

Já ao examinarmos a interlocução dos avanços em direitos reprodutivos junto às políticas educacionais brasileiras, a situação é bem diferente.

¹⁵ Conforme Scavone (2000, p. 2, grifos da autora), “a ligação da luta pelos *direitos gerais* com a luta pelos *direitos específicos* foi (e ainda é) uma marca do feminismo latino-americano, cujas reivindicações tinham uma associação inequívoca com um projeto de sociedade democrático e igualitário, que todavia está em construção nos países deste bloco”.

¹⁶ As autoras colocam que “com isso, criou-se uma situação na qual parte da legislação infraconstitucional, apesar de mantida, ficou obsoleta, por estar em choque com as normas mais gerais da Constituição (caso de partes do Código Civil e do Código Penal)” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.37). Assim, o legislativo segue fazendo algumas reformas para a resolução dessas inadequações, como por exemplo, a reformulação do Código Civil e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, “as propostas de reestruturação do Código Penal ainda estão em processo e constituem hoje uma das frentes de batalha de feministas, no que diz respeito aos crimes contra os costumes e contra a família” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.37).

A educação em sexualidade nas instituições escolares figurava em ações isoladas desde 1920, mas a introdução formalizada no currículo “tem alguma visibilidade a partir de 1970” (VIANNA, 2011, p. 211). Segundo a autora Cláudia Vianna (2011, p. 211),

Nesse período, com o surgimento da Lei nº 5.692/1971, os trabalhos com educação sexual no âmbito oficial eram de responsabilidade dos orientadores educacionais e dos docentes da área de Ciências ou de Programas de Saúde. Com o parecer nº 2.264/1974 do Conselho Federal de Educação, os Programas de Saúde do antigo segundo grau passam a se responsabilizar pelo ensino da educação sexual (BONATO, 1996; SAYÃO, 1997).

Posteriormente, Regina Silva e Jorge Megid Neto (2006) indicam que, em 1992, em virtude de preocupações com o crescente aumento da AIDS, uma portaria interministerial propõe a manutenção e/ou ampliação de projetos educativos de prevenção à AIDS nas redes oficiais e privadas em todos os níveis do ensino. Mas evidenciam: “fica claro que a preocupação não é com a Educação Sexual em si, mas com a epidemiologia da doença” (SILVA; MEGID NETO, 2006, p.186). Assim, “o discurso tendia a não apontar para a emancipação, o reconhecimento de direitos sexuais e a sexualidade como fator de construção de conhecimento” (BRASIL, 2006, p.13).

Vianna (2011, p. 211) aponta que

A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995 com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo governo. Pode-se afirmar, com cautela, que a participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos, organizados nas várias Conferências Internacionais ao longo de 1990, guardava estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, mesmo que orientado ao cumprimento de outras metas como universalização de acesso e de elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos, entre outros, direcionadas por agências multilaterais internacionais.

Assim, a situação do tratamento da sexualidade na escola vai se modificar no cenário das políticas educacionais com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.9394/96 (BRASIL, 1996), lançada em 20 de dezembro 1996, que teve seus princípios regulamentados em torno de orientações difundidas com as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1997), a partir de 1997¹⁷.

São os PCNs que inserem o tema da sexualidade no currículo escolar, através da eleição do tema transversal intitulado Orientação Sexual, que tem, inclusive, como um de seus

¹⁷ Cláudia Vianna menciona que a organização de tais documentos é feita em um momento de forte influência das agências multilaterais como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO. Ainda nos lembra de que “para o Banco Mundial os investimentos na área pública, que historicamente cresceram em vários países principalmente no âmbito da seguridade social, eram entendidos como gastos mais quantitativos. Nessa perspectiva, as causas estruturais da pobreza não deveriam ser atacadas, fomentando-se o desenvolvimento de ‘políticas compensatórias focalizadas’” (VIANNA, 2011, p. 212).

eixos o gênero. Em tal documento sinalizam que “a Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos” (BRASIL, 1998, p. 293).

Já no Governo Lula, que se iniciou em 2003, há uma maior negociação e representatividade de diversos atores políticos “como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa” (VIANNA, 2011, p.221). Há significativa menção à participação e ao diálogo com o movimento social. Cláudia Vianna (2011, p.221) assinala que “são novas respostas para velhas demandas, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores”.

Dentre as novidades, podemos distinguir a criação da SECAD, originada da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), segundo Vianna (2011, p. 222) “é essa secretaria que se incumbe de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais”.

Como exemplo de tais programas e planos, podemos citar o *Programa Brasil sem Homofobia* (2004a) e o *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*(2004b), criados em 2004. Esses documentos dão diretrizes e propõem metas também na área da educação, como “fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade” (BRASIL, 2004a, p. 22), “apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para formação de professores” (BRASIL, 2004a, p. 22) no primeiro e “elaborar material didático para educadores(as) e alunos(as) com temas relacionados às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, gravidez na adolescência, diversidade sexual e prevenção das DST/Aids” (BRASIL, 2004b, p. 57), no último.

Como formas de colocar tais diretrizes em ação, podemos encontrar os editais de projetos da SECAD, ações essas examinadas no âmbito desta dissertação.

Partindo das considerações de Vianna (2011, p. 210) que assevera que “a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade nas escolas é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação”, podemos apontar ainda o caráter inovador de tais ações empreendidas pela SECAD nesse intento. Inclusive sua expressão máxima, no que diz respeito aos direitos reprodutivos, pode ser vista na formulação do termo de referência do Edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 20006c) que será descrito e comentado nos capítulos seguintes desse trabalho.

Especificamente sobre a questão da educação em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos, podemos elencar o Programa Nacional de Direitos Humanos I (1996) e II (2002), elaborados na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, e, já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, destacaram-se a formulação da atual versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3 (2009), bem como, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em duas edições (2003 e 2006).

Salienta-se que na edição atual do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), “a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2006a, p. 18).

Avaliando a questão da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos dois governos, Fernando Henrique Cardoso e Lula, Vianna (2011, p. 224) diferencia que

[...] no governo de Fernando Henrique Cardoso a tradução de uma série de temas em políticas públicas, como a inclusão do gênero e da sexualidade nos currículos, se deu a partir do centro – ou seja, centralizada nas —”bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação” (MADSEN, 2008, p. 159). Já no governo Lula a participação dos movimentos, com suas demandas históricas, se funda no próprio campo da formulação das políticas, com a criação articulada de planos, programas e ações voltadas para a sexualidade, a homossexualidade e as relações de gênero.

Entretanto, mesmo diante de tais iniciativas, sabemos que existem muitas lacunas: seja entre a existência desses direitos e as suas várias abordagens, seja entre o que é previsto e o que é garantido ou, dito de outra forma, entre o que é idealizado e as condições para a sua concretização nos espaços educativos. Oliveira (2008, p. 222) salienta inclusive que

A consideração da indivisibilidade e a complementaridade dos direitos humanos está também relacionada, assim, à criação de ambientes educacionais saudáveis e não discriminatório, que possibilite o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes a partir das premissas contidas nas declarações de direitos humanos.

São vários os estudos de especialistas que discutem a educação em sexualidade no âmbito da escola e que indicam para a urgência em se realizar ações que permitam rupturas com o funcionamento atual da ordem escolar e seus processos formativos.

O que move nossas preocupações, porém, diz respeito às contribuições que os materiais didáticos para formação continuada de educadoras e educadores desenvolvidos pela academia podem oferecer para que as e os docentes e demais agentes escolares possam mudar o quadro atual em que se encontra o tratamento do tema da sexualidade nas escolas com destaque para a dimensão dos direitos reprodutivos. Entendemos que o conteúdo e a qualidade de tais produções fazem parte das condições dadas ao exercício de práticas educativas escolares comprometidas com o tema.

Ao delinear os como objeto da pesquisa os direitos reprodutivos, escolhemos direcionar as análises para as temáticas das tecnologias associadas à reprodução, tanto conceptivas como contraceptivas, e do aborto. Seguiremos, então, tecendo uma apresentação das problemáticas que as envolvem.

2.2 Tecnologias Associadas à Reprodução: Tecnologias (Não)Reprodutivas

Para pensarmos as tecnologias associadas à reprodução é necessário, inicialmente, tratarmos da própria reprodução e das possibilidades de vivê-la na sociedade.

No fim da década de 1960, iniciava-se no movimento feminista um importante debate sobre a experiência da maternidade. Tais discussões mantiveram-se bastante intensas até meados da década de 1980. Nesse momento ocorriam também significantes mudanças nas sociedades ocidentais pós-segunda guerra mundial, como a aceleração da industrialização e da urbanização; inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho; controle da fecundidade com o advento da contracepção medicalizada (sobretudo a pílula contraceptiva).

Lucila Scavone (2001a, p. 48), ao recuperar esse debate, toma a maternidade como

[...] um fenômeno social marcado pelas desigualdades sociais, raciais/étnicas, e pela questão de gênero que lhe é subjacente. Decorre disto que as mudanças e implicações sociais da realização dessa experiência não atingem da mesma forma todas as mulheres, países e culturas, apesar de existir um modelo de maternidade preponderante nas sociedades ocidentais contemporâneas, que tem como características gerais proles reduzidas e mães que trabalham fora.

Além disso, a autora defende que “a escolha da maternidade é um fenômeno moderno consolidado no decorrer do séc. XX com o avanço da industrialização e da urbanização” (SCAVONE, 2001a, p.48). Nessa passagem, que se observou “a transição de um modelo tradicional de maternidade (a mulher definida essencial e exclusivamente como mãe: proles numerosas) para um modelo moderno de maternidade” (SCAVONE, 2001a, p.49). Tal “escolha da maternidade” criou inclusive a possibilidade para as mulheres do “dilema de ser ou não ser mãe” (SCAVONE, 2001a, p. 50).

Ao resgatar o entendimento do movimento feminista contemporâneo sobre a questão, Lucila Scavone (2001a; 2001b) apresenta-nos três grandes momentos¹⁸.

¹⁸ A delimitação desses três momentos está baseada nos estudos de Ferrand e Langevin (1990 *apud* SCAVONE, 2001b).

Inicialmente, a autora indica que os estudos feministas passaram a compreender a maternidade como a principal causa das desigualdades entre as mulheres e os homens. Afinal, entendiam que era “o lugar das mulheres na reprodução biológica – gestação, parto, amamentação e conseqüentes cuidados com as crianças – [que] determinava a ausência das mulheres no espaço público, confinando-as ao espaço privado e à dominação masculina” (SCAVONE, 2001b, p. 138-139). Nesse sentido a maternidade foi “reconhecida como um handicap (defeito natural)” (SCAVONE, 2001b, p. 139).

Por isso o feminismo centrou-se em defender o acesso livre e gratuito à contracepção e a descriminalização do aborto, no intento de liberar a mulher da experiência da maternidade, vista como “prisão biológica”; “fatalismo biológico feminino”, “determinismo dado pela natureza”. Assim, “a luta pela livre escolha da maternidade [...] rompia com a premissa ‘tota mulier in útero’, que definia a mulher pela maternidade” (SCAVONE, 2001b, p. 140).

Conforme Scavone (2001a, p. 52), na corrente francesa do feminismo, destacava-se uma de suas mais expressivas defensoras, Simone de Beauvoir, que propunha como caminho a recusa consciente da maternidade e a corrente americana, um tanto mais radical que “condicionava a libertação da mulher à chegada da reprodução artificial, supondo que, então, a maternidade não se passaria mais no corpo das mulheres (FIRESTONE, 1976)”.

Passado o “impacto” de recusa da maternidade, “vieram perguntas dentro do movimento feminista: ‘nós (as mulheres) queríamos ser definidas sem a maternidade? Aceitávamos ser mutiladas de uma parte de nossa história, de nossa identidade?’” (SCAVONE, 2001b, p. 140). Tais interrogações mobilizam o feminismo a um segundo momento de entendimento da maternidade, que passou a caracterizar-se pela “negação do handicap” (SCAVONE, 2001b, p. 140).

A partir desse ponto, “o problema não era mais a negação da maternidade, mas, a divisão equitativa das responsabilidades entre mães e pais” (SCAVONE, 2001a, p. 52-53).

Assim, já nos anos noventa, redesenha-se a situação, é possível perceber um terceiro momento, tido como aquele no qual ocorre a “‘desconstrução do handicap natural’, que mostra como não é o fato biológico da reprodução que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade” (SCAVONE, 2001b, p. 141).

Nesse período, proliferam as Novas Tecnologias Conceptivas, “as quais introduzem na reprodução humana (como todas outras tecnologias reprodutivas) a dúvida sobre um destino biológico inevitável”. (SCAVONE, 2001b, p. 141).

A autora indica ainda duas outras características desse estágio. Primeiramente o fato de que os estudos na área “tornaram-se mais escassos, principalmente enquanto reflexão mais abrangente do significado da maternidade”, de modo que

As pesquisas do período centraram-se nas questões mais específicas dos direitos e usos das tecnologias reprodutivas, bem como de suas conseqüências à saúde das mulheres [...]. Uma das questões que surgiu dessas reflexões tem a ver atualmente com a ingerência crescente da Medicina na procriação: “a reprodução não estaria escapando progressivamente das mulheres?” (DANDURAND, 1994, p.9). (SCAVONE, 2001a, p. 53).

Outra característica foi a incorporação das análises de gênero sobre a questão, articulando o conceito de “parentalidade”. Assim, “trata-se de estudar o posicionamento dos atores sociais dos dois sexos no processo de constituição do laço parental e não mais de partir de uma especificação a priori deste laço segundo o sexo” (COMBES; DEVREUX, 1991, p.5 *apud* SCAVONE, 2001a, p. 53).

Para Lucila Scavone (2001b, p. 141) a “definição teórica destes três momentos é reveladora de uma prática social – a maternidade – com todas suas contradições, mudanças e permanências”. A autora ressalta também que “apesar da crítica feminista ter partido da constatação da diferença biológica entre os sexos, considerando-a um defeito, ela acaba mostrando que a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente” (SCAVONE, 2001b, p. 141).

Particularmente no Brasil também se fizeram notar as transformações, tanto nas famílias e como padrão da maternidade. Claramente fez-se sentir a queda da natalidade, observa-se o incremento da participação das mulheres no mercado de trabalho, “confrontando e/ou conciliando a vida profissional com a vida familiar” (SCAVONE, 2001a, p. 54-55), visualizam-se inclusive mais mulheres como chefes de família.

De acordo Scavone (2001a, p. 55), “se a maioria das mulheres brasileiras ainda tem seus filho(a)s na faixa etária jovem, elas também interrompem definitivamente a opção da maternidade jovens e até com poucos filho(a)s”. Para a autora,

Todos os indicativos [...] apontados sugerem que a experiência da maternidade na sociedade brasileira está em processo de mudança, [...] ressaltando-se, porém, sua peculiaridade diante das profundas desigualdades sociais que vigoram no país. Neste contexto, tanto a possibilidade de realizar uma escolha mais reflexiva da maternidade, como a valorização da criança, varia em intensidade, de acordo com as condições sócio-econômicas-culturais de cada mulher, sugerindo as múltiplas influências nesse processo de mudança. (SCAVONE, 2001a, p. 55-56).

Sobre a redução da prole, Fernandes (2003, p. 259) fala de uma modificação no “papel de reprodutora biológica e social da mulher, substituindo a ótica quantitativa de ter filhos pela ótica qualitativa de criar bem os filhos tidos”.

As pesquisas na área também indicam que “significativamente, estudos sobre o que está envolvido em “ter filhos” são bem menos numerosos do que os relativos à decisão de não tê-los” (CITELI, 2005, p.89). Outra modificação social, a significativa mudança na vivência da paternidade, também figurou nas pesquisas. Segundo Citeli (2005, p. 97):

O boom de trabalhos envolvendo homens foi tal que se passou a considerá-los como formando um novo campo, o de estudos da(s) masculinidade(s) – quando os dados do presente levantamento parecem sugerir que, menos do que a identidade masculina, as investigações, sem negarem o seu caráter inovador, focalizam mais o lugar, o ponto de vista, as representações, a participação ou a não-participação do homem na reprodução.

Atualmente, Scavone (2001b, p. 143) constata que a reprodução é vivida na era tecnológica

[...] o que não significa aderir cegamente à razão tecnológica (diga-se de passagem, razão dominante), muito menos de nostalgicamente querer voltar a um passado onde as relações com a natureza eram mais diretas, mas de reconhecer que, ao discutirmos os contornos da maternidade hoje (seja no nordeste ou sul do Brasil, na França, ou em qualquer outro país), constataremos os impactos que as TR causaram nos padrões de maternidade.

Nesse sentido, pensar as tecnologias (não)reprodutivas – ou seja, contraceptivas e conceptivas – colocam-nos diversas questões relacionadas à própria reprodução e à vivência dessa experiência, à maternidade e à paternidade, aos direitos, mas também, remetem-nos às questões éticas e ao enfrentamento do uso e da mercantilização do corpo das mulheres, afinal “mais uma vez, é sobre o corpo das mulheres que se instituem novas práticas de manipulação, controle e domínio sobre a vida” (FERREIRA; ÁVILA; PORTELLA, 2006, p. 9).

Atualmente, pondera-se que “como nunca antes, o avanço das novas tecnologias da reprodução humana, articulados ao desenvolvimento da engenharia genética, aponta para a inexistência de fronteiras éticas da manipulação com fins econômicos sobre os mais remotos domínios da vida”. (FERREIRA; ÁVILA; PORTELLA, 2006, p. 9).

Assim, se de um lado podemos ver nessas tecnologias possibilidades de avanço no incremento da autonomia das mulheres e homens e a efetiva possibilidade da garantia de seus direitos, esse não é seu único efeito e consequência.

Por isso, nesse tópico abordaremos as tecnologias (não)reprodutivas, dentro da perspectiva dos direitos reprodutivos, trazendo à baila as diversas angulações da questão, primeiramente discutindo as tecnologias contraceptivas e, posteriormente, as conceptivas.

2.2.1 Tecnologias Reprodutivas Contraceptivas

Ao discutir a contracepção é importante não esquecer que o controle da fecundidade quer fosse feito com práticas ou substâncias contraceptivas e/ou abortivas “não é novo na História. Diferentes sociedades utilizaram diversas formas de evitar os nascimentos” (SCAVONE, 2001a, p. 50).

Contudo, dadas as mais variadas mudanças que ocorreram, tem-se que, das tecnologias contraceptivas do nosso tempo, ainda podemos considerar como a mais emblemática delas a pílula anticoncepcional. Moderna, prática e eficiente é avaliada como parte importante das condições para a chamada “revolução sexual”, que possibilitou mais autonomia principalmente às mulheres no que concerne ao seu corpo e a sua própria vida. Assim, a invenção da pílula é entendida como “uma das principais chaves para a livre escolha da maternidade, com a possibilidade de um controle eficaz e *socialmente aceito* da fecundidade”. (SCAVONE, 2001a, p. 51, grifo nosso).

A conquista da contracepção – demanda antiga do feminismo – desvinculou a vivência da sexualidade da reprodução, liberando mulheres e homens para desfrutar de suas sexualidades – prazerosamente e responsavelmente –, bem como, da própria maternidade e paternidade que poderiam ser, a partir de agora, consequência de suas escolhas.

Entretanto as tecnologias contraceptivas não se limitaram a pílula. Temos hoje muitas outras possibilidades que se referem tanto àquelas tidas como reversíveis, que incluem medidas comportamentais, de barreira, hormonais e ainda de emergência, como às medidas contraceptivas cirúrgicas, mais definitivas, como a vasectomia e a laqueadura, essa última com sérias possibilidades de tornar-se irreversível.

Atenta-se ainda para o fato de que a busca por algum desses métodos pode relacionar-se tanto com o desejo de evitar qualquer nascimento, como com o objetivo de limitá-los ou de espaçá-los e, a depender da eleição, também podem garantir a proteção contra doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a transmissão do HIV e/ou da Aids.

Nessa seção pretendemos mostrar as tensões e embates entre as diversas proposições que envolveram o tema da anticoncepção no contexto brasileiro e apontar suas garantias e regulamentações legais. Também discutiremos com mais detalhes as problemáticas que orbitaram dois métodos contraceptivos em especial: a esterilização voluntária, na década de 80 principalmente, e a anticoncepção de emergência, a partir dos anos de 1990.

Ao retomar a discussão da contracepção feminina no Brasil como política pública oficial, as autoras Augusta Thereza de Alvarenga e Néia Schor (1998) observaram

[...] uma certa tendência à ruptura do que consideramos como ‘Posição Liberal’ frente à intervenção do Estado na Esfera do Privado, para as chamadas camadas

populares, no que se refere particularmente à livre reprodução biológica e definição ou opção pelo número da prole.

Analisando as conjunturas políticas que marcaram a discussão da questão da contracepção no Brasil, as autoras identificaram três períodos. O primeiro, durante a ditadura militar, estende-se de 1965 a 1974 e caracterizou-se fundamentalmente por um Estado pró-natalista,

defensor de uma concepção desenvolvimentista de ocupação de espaços, muito embora bastante permissivo, tolerante mesmo, à atuação de clínicas privadas de ‘planejamento familiar’ no país, cujo caso típico refere-se à presença da **BENFAM**¹⁹, a partir de 1965, em solo nacional. (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 89, grifo das autoras).

Nossa legislação mantinha, na lei de contravenções penais, um artigo reservado a punir o anúncio de meios contraceptivos que foi conservado até 1979. (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 101).

A situação passa a mudar em 1974, ano em que o país passa a enfrentar o fim do “Milagre Econômico”. Assim, vai estruturando-se um segundo contexto, possível de ser visualizado, de fato, a partir de 1984. Nele percebe-se uma posição “ambígua do Estado frente à assunção, de fato, de uma política nacional, ou de ‘planejamento familiar’, ou de ‘controle da natalidade’” (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 89). Enquanto o primeiro fundava-se em preceitos médicos e de política de saúde pública, a segunda vertente vinculava-se a pressupostos demográficos e de política populacional e econômica.

Segundo as pesquisadoras, os embates postos entre as duas perspectivas davam-se não apenas entre o Estado e a Sociedade Civil, mas também dentro de setores do próprio governo.

Uma dessas evidências é a posição defendida pelo Ministro da Saúde na época, Waldir Arcoverde, em favor da “inscrição do planejamento familiar como parte de uma assistência integral à saúde da mulher”, durante a Conferência Mundial sobre População, realizada no México em 1984 (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 91).

Tal posicionamento, de um lado “ganha corpo no setor da saúde pública tendo como defensores, ao lado de técnicos da área, vários segmentos da Sociedade Civil” e

¹⁹ De acordo com Marta Sauthier e Maria da Luz Barbosa Gomes (2011, p. 458), a BENFAM – *Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar no Brasil* – numa linha neomalthusiana, define Planejamento Familiar como “o exercício da Paternidade Responsável, a utilização, voluntária e consciente, por parte do casal, do instrumento necessário à planificação do número de filhos e espaçamento entre uma gestação e outra, pressupõe o uso dos métodos anticoncepcionais produzidos pela moderna ciência médica. A Paternidade Responsável não pode ser alcançada sem a efetivação do Planejamento Familiar. Não basta apenas educar e conscientizar os casais: é preciso, também, dar acesso aos meios indispensáveis à prática da Paternidade Responsável, principalmente quando se tratarem de populações carentes de recursos”. Maiores informações podem ser encontradas em: <<http://www.grupobemfam.org.br/>>.

posteriormente se integraria à proposta do *Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher* (PAISM); de outro é “ignorado” por setores como da Segurança Nacional que também pretendiam solucionar a questão à sua maneira: “orientação da população, principalmente a pertencente às classes mais baixas, sobre o controle do número de filhos, além do fornecimento dos meios anticoncepcionais ‘livremente adotados’” (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 91).

A posição favorável ao planejamento familiar vive uma grande vitória com a criação do PAISM em 1984 e com o avanço da proposta através da implementação do programa em 1986, pelo INAMPS (Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social), inclusive com a adesão da Igreja ao projeto, em razão da orientação dos meios contraceptivos naturais (ALVARENGA; SCHOR, 1998).

A conquista não é vivida sem mais conflitos, porém se consolida com a inclusão do Planejamento Familiar no artigo 226 parágrafo 7º da Carta Constitucional Brasileira, em 1988. Lá se encontra definido:

Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. (BRASIL, 1988).

No entanto, apenas a menção no texto constitucional não poderia mudar radicalmente a situação que se vivia. Ponderam as autoras que

[...] longe de arrefecer, esse processo [ambiguidade e indefinição da política do Estado Brasileiro no setor] continua evidenciando, na conjuntura, senão a ausência de uma política de planejamento familiar institucionalizada para todo o país - malgrado o avanço alcançado em alguns Estados como o de São Paulo -, uma indefinição da mesma, o que faz com que diferentes modalidades de planejamento e controle da prole tenham lugar no país, em função da diversidade de interesses gerais - internos e externos - e de especificidades das realidades regionais. (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 95).

Por fim, as autoras indicam a conjuntura a partir de 1993, na qual o debate não mais se organiza em “termos polares”, mas sim, tenta apropriar-se da discussão imprimida na Conferência do Cairo. Conforme as autoras, a partir de então,

a conjuntura PÓS 93 encontra espaço propício no Brasil para o deslocamento da discussão planejamento familiar versus controle da natalidade para temas polêmicos como a descriminalização do aborto e a regulamentação, pelo Estado, da esterilização feminina e masculina, na medida em que a discussão dos mesmos inscreve-se no contexto dos ‘direitos sexuais e reprodutivos’ firmados pelo Programa de Ação aprovado na Conferência de Cairo. Por outro lado, vale destacar que esse avanço do movimento feminista foi reafirmado, e mesmo ampliado, na ‘declaração’ aprovada pela ‘IV Conferência Mundial da Mulher’, realizada em setembro de 1995, em Pequim [...]. (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 102-103).

Em 1996, seria aprovada a Lei 9.263 que regulamenta o planejamento familiar no país, anteriormente apenas previsto na Constituição.

Como descrito, a regulação da fecundidade foi um assunto que mobilizou toda sociedade brasileira. Destacaremos a seguir, outros dois bons exemplos de controvérsia que se referem especificamente a alguns métodos de regulação, no caso, a esterilização voluntária e a contracepção de emergência.

A esterilização – tão presente dentre as mulheres brasileiras – merece um olhar cuidadoso em virtude dos interesses subjacentes a esse alto índice de adesão.

É sabido que, já na década de 1980, causava polêmica, pois com o incremento cada vez maior no número de cirurgias, vindo assumir o lugar de método de controle da fecundidade no país, inclusive, “segundo matéria da Folha de São Paulo de 30/1/89, p. C-6, paga por capital estrangeiro, de acordo com afirmação de José Aristodemo Pinotti, então Secretário da Saúde do Estado de São Paulo” (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 106).

Segundo as autoras, o caso integrou-se ao embate das tendências *controlista* versus *planejamento familiar*,

[...] uma vez que por se caracterizar como método definitivo e defendido por organismos internacionais, tradicionalmente defensores de políticas demográficas de cunho controlista sofria, por parte do movimento feminista e setores progressistas do governo, forte rejeição ou grandes reservas. (ALVARENGA; SCHOR, 1998, p. 106).

Tem-se que o procedimento de esterilização voluntária só foi regulamentado em nosso país em 1997. Anteriormente, a sua prática não era permitida com base no Código Penal Brasileiro de 1940, no qual “era, portanto, interpretada como ofensa criminal, desde que resulta em perda ou incapacidade da função reprodutiva e sua prática carrega consigo uma penalidade de um a oito anos de reclusão” (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 442).

O Código de Ética Médica também proibia a esterilização voluntária, salvo em casos excepcionais, quando existia indicação médica precisa, atestada por dois médicos ouvidos em conferência. Entretanto, tal resolução é revogada após cinco anos em 1988 (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 442).

Todavia, independentemente da legislação, sabe-se que principalmente a laqueadura foi realizada em larga escala clandestinamente tanto nas clínicas privadas, quanto no setor público junto a partos cesáreos ou acobertada na designação *outros procedimentos médicos* ou sob o código *salpingectomia* (retira de uma ou ambas as trompas uterinas) (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003). Inclusive reconheciam-se as cirurgias de laqueadura como “uma das causas da extrema alta taxa de partos cirúrgicos realizados no Brasil e a alta e direta

associação entre partos por cesariana e esterilização feminina” (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 442).

Assim, registrou-se em 1996, na Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde (PNDS), que a esterilização feminina era o método contraceptivo mais utilizado pelas brasileiras, a taxa consistia em 52%, apesar da ilegalidade. Além disso, mais da metade dessas cirurgias havia sido feita junto ao parto por cesariana, sendo que em regiões mais desenvolvidas o índice alcançou 70% dos casos (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003).

Com a regulamentação oficial em 1997, através da Portaria 144 do Ministério da Saúde, de acordo com a Lei 9.263, de 1996, dentro de uma legislação mais ampla sobre planejamento familiar, passaram a haver regras para a realização da laqueadura e da vasectomia como fins de controle de fecundidade²⁰ no setor público de saúde, bem como para o credenciamento dos hospitais e para a notificação ao SUS das cirurgias realizadas.

Em 1999, é lançada a Portaria 048/1999, distinguindo-se especialmente por proibir a realização da laqueadura durante o período do parto ou aborto e até 42 dias depois destes, exceto em casos de cesarianas sucessivas anteriores²¹ e casos onde a exposição a outro ato cirúrgico representasse risco de vida para a mulher (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003).

Contudo, as autoras apontam uma contradição do sistema de saúde que já apresentava a vasectomia como um procedimento pago pelo SUS desde 1992, mesmo que não destinada aos propósitos de controle da fecundidade, diferentemente do aplicado à laqueadura (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003).

Para tentar avaliar, dentre outros, a observância da lei no que tange à esterilização voluntária, bem como a maneira pela qual as/os profissionais de saúde se posicionam em relação a ela, Elza Berquó e Suzana Cavenagui (2003, p. 444), em pesquisa realizada junto a seis capitais do país, encontraram uma realidade em que, quando há critérios locais ou leis municipais, esses “restringem mais o acesso à esterilização feminina e masculina no sistema de saúde pública do que a própria lei [federal]”. Usualmente observou-se a combinação de critérios de idade e número de filhos, o aumento desses índices e até a inclusão na prática, de

²⁰ De acordo como o artigo 10 da lei, a esterilização voluntária passava a ser permitida “em homens e mulheres com capacidade civil plena e maiores de 25 anos de idade ou, pelo menos, com dois filhos vivos, desde que observado o prazo mínimo de sessenta dias entre a manifestação da vontade e o ato cirúrgico, período no qual será propiciado à pessoa interessada acesso ao serviço de regulação da fecundidade, incluindo aconselhamento por equipe multidisciplinar, visando desencorajar a esterilização precoce” (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 442).

²¹ Embora não descrito com rigor, comumente eram tomadas que “duas cesarianas sucessivas anteriores viabilizam a realização da laqueadura durante um terceiro parto por cesariana” como o padrão (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 443).

outros parâmetros como condições sócio-econômicas e estabilidade conjugal (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003).

Outra constatação importante foi a de que muitas das interessadas e dos interessados não utilizavam outro método contraceptivo enquanto esperavam pelo procedimento, respectivamente 23,9% das mulheres e 39,5% dos homens declararam não estar usando nenhum meio anticoncepcional no momento da pesquisa e 8,0% das mulheres engravidaram durante a espera (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 452). Neste sentido, o tempo de espera observado foi superior ao estabelecido e interpretado pelas autoras como “eventual elevação da exposição das pessoas a uma gravidez não desejada” (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 452).

Além disso, as autoras também sugerem que o aconselhamento dado sobre métodos contraceptivos previamente à esterilização, seja repetido após o procedimento, com vistas a enfatizar a importância do sexo seguro para evitar DST/AIDS (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 452).

Nicolau *et al.* (2010, p. 678) argumentam no sentido de que se “a concepção é produto da relação homem e mulher. Assim, espera-se que a contracepção seja uma decisão dos parceiros igualmente envolvidos nessa interação”. No entanto apontam que “na realidade brasileira, a mulher lida com contracepção em um contexto de escassa ou quase nula participação masculina, exercendo, muitas vezes, mais um papel de objeto do que sujeito de sua história sexual e reprodutiva” (NICOLAU *et al.*, 2010, p. 678).

Interessa-nos, portanto, sobremaneira, o destaque dado “ao papel que tem cabido às mulheres, em especial às unidas, no sentido da regulação da fecundidade e do controle definitivo da reprodução”, justificado, por exemplo, pelos dados do PNDS-1996 que mostram que “dos homens casados ou unidos, apenas 2,4% estavam vasectomizados, enquanto que 40,3% tinham esposas já esterilizadas. Informa ainda que a esterilização feminina era mais conhecida pelos homens (87,7%) do que a própria vasectomia (72,3%)” (BERQUÓ; CAVENAGUI, 2003, p. 449).

Em seu estudo Ana Izabel Oliveira Nicolau *et al.* (2010) objetivou investigar o perfil obstétrico das mulheres que se submetem a laqueaduras e a existência de associação com variáveis sócio demográficas e sexuais.

Parte dos dados analisados correspondeu a prontuários de mulheres laqueadas de um hospital público de Fortaleza e indicaram que, quanto às características sócio demográficas encontradas, essas “mostraram-se semelhantes às de outras investigações com mulheres laqueadas, compondo uma população, em sua maioria, unida maritalmente e com baixo nível

de escolaridade”, já sobre a história obstétrica denotou-se “uma alta média de gestações, favorecida pela escassa utilização pregressa de métodos contraceptivos reversíveis e início precoce da vida sexual, alta frequência de abortos e partos cesarianos, apesar da prevalência de partos vaginais” (NICOLAU *et al.*, 2010, p. 682).

Em virtude da alta taxa de fecundidade dessas mulheres, este estudo interpreta a laqueadura não como “opção contraceptiva, mas [possivelmente como] solução das preocupações com futuras gravidezes indesejadas” (NICOLAU *et al.*, 2010, p. 681).

Outro posicionamento é de que a correlação existente entre a idade precoce da primeira relação sexual e o maior número de gravidezes indica “a necessidade de disseminação de informações sobre planejamento familiar e promoção da saúde sexual nos espaços ocupados pelos adolescentes, para que, futuramente, não se deparem com situações não planejadas que as conduzam a escolhas precipitadas” (NICOLAU *et al.*, 2010, p. 682).

Outra alternativa, no campo da anticoncepção, que deve ser examinada mais detalhadamente é a de emergência. Tomada como mais uma possibilidade de garantir a contracepção, esse método pode ser utilizado por qualquer mulher depois de uma relação sexual desprotegida e quando ocorre falha ou erro na utilização de outro método contraceptivo, bem como, depois de situações de violência sexual. É adjetivada como de emergência, justamente para enfatizar seu caráter de recurso excepcional, por isso, “não deve ser usada de forma planejada, previamente programada, ou substituir método anticonceptivo como rotina” (BRASIL, 2011, p. 8).

Esta alternativa ficou bastante conhecida como *pílula do dia seguinte*, embora possa ser utilizada até cinco dias depois da relação sexual, lembrando que sua eficiência vai diminuindo no decorrer deste tempo.

No que se refere ao contexto nacional, podemos destacar que, em 1996, a anticoncepção de emergência foi inclusa na norma técnica *Assistência ao Planejamento Familiar* e posteriormente em 1999 na norma técnica *Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescente*²², ambas elaboradas pelo Ministério da Saúde. Nesse mesmo momento, os medicamentos já eram comercializados no mercado brasileiro (HARDY *et al.*, 2001).

Ainda assim, a sua prescrição mantinha-se bastante restrita tanto no setor público como no setor privado (HARDY *et al.*, 2001).

²² Essa norma técnica é formulada em 1998 e publicada em 1999, sendo revisada e ampliada em 2005 e, posteriormente, também em 2011.

Visando avaliar a aceitabilidade da anticoncepção de emergência nesse período foi realizado um estudo multicêntrico, no Brasil, no Chile e no México, com a participação de possíveis usuárias e possíveis provedores de anticoncepção de emergência, tanto profissionais de saúde como gestoras/es (DIAZ *et. al*, 2003a; 2003b).

Na investigação conduzida, as percepções sobre a anticoncepção de emergência foram positivas. Percebiam-na como uma forma de “contribuir para reduzir gravidez não planejada, o aborto provocado e a gravidez entre adolescentes” (DIAZ *et. al*, 2003a; 1507). Além disso, foi vista como uma necessidade, “levando à conclusão de que as autoridades de saúde devem implementar sua introdução e treinar os profissionais de saúde, incluindo a discussão dos problemas de saúde reprodutiva que poderiam ser resolvidos pela AE [anticoncepção de emergência]” (DIAZ *et. al*, 2003a; 1507).

Contudo, ao serem inquiridas sobre os possíveis fatores que dificultariam sua introdução, identificaram: “percepção da AE [anticoncepção de emergência] como abortiva; oposição da Igreja Católica; pouco reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos; pouca educação sexual; e falta de sensibilidade frente às questões de gênero” (DIAZ *et al.*, 2003b, p. 1729). Ainda assim, acreditavam que tais barreiras poderiam ser minimizadas com o apoio dos segmentos comprometidos com as melhorias na saúde sexual e reprodutiva, bem como, com o treinamento adequado das/os profissionais de saúde.

Especificamente na pesquisa sobre a realidade brasileira (HARDY *et al.*, 2001), as opiniões foram mais otimistas, de modo geral as/os participantes “manifestaram-se francamente favoráveis à disseminação da informação, provisão e uso da anticoncepção de emergência no Brasil” (HARDY *et al.*, 2001, p. 1031). Diferentemente dos outros países, aqui consideravam que não havia significantes empecilhos para a aceitação da anticoncepção de emergência. Julgavam que “seria mais apropriado adotar-se a estratégia de inseri-la em programas abrangentes de saúde reprodutiva. O método deveria ser oferecido como mais uma alternativa contraceptiva, em meio às demais, enfatizando a sua indicação em situações de emergência” (HARDY *et al.*, 2001, p. 1031).

Apesar de tais opiniões, na prática a implementação da anticoncepção de emergência enfrentou objeção, pois ainda pairavam muitas dúvidas e incertezas sobre se essa seria ou não uma medida abortiva. Visando informar corretamente as/os profissionais da saúde e diminuir as resistências, o Ministério da Saúde publicou, no ano de 2005, o documento *Anticoncepção de Emergência*, que posteriormente, em 2011, foi revisado e ampliado (BRASIL, 2011).

Nesse documento, a anticoncepção de emergência é tomada como elemento constitutivo dos recursos contraceptivos legítimos e que devem ser ofertados na garantia da

vivência plena dos direitos reprodutivos e também há um reforço no vínculo deste recurso na atenção às vítimas de violência sexual.

Visualiza-se, no texto, um esforço em fazer claras as explicações sobre os mecanismos de ação da anticoncepção de emergência (AE), combatendo a falsa identificação com o aborto. Reafirma-se, então, que

AE impede a fecundação, o que sustenta afirmar que o método atua apenas impossibilitando o encontro entre o óvulo e os espermatozoides. Portanto, há suficiente e segura evidência científica de que a AE atua sempre antes da fecundação e, conseqüentemente, antes da implantação. Ao mesmo tempo, acumulam-se apontamentos científicos concretos de que a AE não exerce qualquer efeito após a fecundação ou que implique na eliminação precoce do embrião. (BRASIL, 2011, p. 18).

Havia também a preocupação de que, com a disseminação da anticoncepção de emergência, houvesse uso abusivo dessa alternativa e menor adesão aos métodos contraceptivos de rotina. Além disso, receava-se que a anticoncepção de emergência diminuísse a aceitabilidade e o uso dos preservativos, o que poderia expor as usuárias a uma maior vulnerabilidade frente às doenças sexualmente transmissíveis e especialmente ao HIV e à Aids.

Nesse sentido, os estudos não confirmaram tais temores e até sugerem que “a associação da AE, na ocorrência de falha, oferece segurança adicional e aumenta a confiança dos casais na escolha do preservativo como método anticonceptivo” (BRASIL, 2011, p. 24).

De todo modo, qualquer possibilidade de inadequação no uso estaria salvaguardada quando a anticoncepção de emergência “é inserida no contexto de políticas públicas de saúde sexual e reprodutiva que assegurem informação, aconselhamento e seguimento” (BRASIL, 2011, p. 25).

Outra polêmica referia-se à prescrição e ao uso da medida por adolescentes. Coube, portanto, esclarecer que esse segmento populacional está coberto pela lei que regula o planejamento familiar, que garante a “atenção integral à saúde, em todos os seus ciclos vitais” (BRASIL, 1996) e, neste sentido ainda, “orienta-se por ações preventivas e educativas e pela garantia de acesso igualitário a informações, meios, métodos e técnicas disponíveis para a regulação da fecundidade” (BRASIL, 1996).

Já as/os profissionais de saúde também puderam se tranquilizar, na medida em que “adolescentes têm direito à confidencialidade e ao sigilo sobre sua atividade sexual e sobre a prescrição de métodos anticonceptivos” (BRASIL, 2011, p. 27) de acordo com artigos do próprio *Código de Ética Médica* e do *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Além disso, com relação às possíveis contraindicações médicas para a administração da anticoncepção de emergência em adolescentes, esclarece-se que são “exatamente as mesmas estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde para o uso em mulheres adultas [...] não existem contraindicações adicionais ou complementares para o uso da AE nesse grupo etário” (BRASIL, 2011, p. 27) e, sobre o possível uso inadequado desse recurso, o médico Clóvis Francisco Constantino (2007, p. 357) ressalva que

Ante uma situação de perigo iminente de gravidez não planejada, pela qual a prescrição da contracepção de emergência é procurada (e entendida pelos adolescentes envolvidos como medida “salvadora”), é razoável supor que possa também existir maior abertura por novas informações e orientações que proporcionem vivências sexuais futuras com menor grau de insegurança e risco. Esse contexto favorece a abordagem profissional educativa.

Todavia, em face de tantas opções contraceptivas, parece ser difícil entender por que ainda se enfrentam, em números tão assombrosos, as gravidezes – consequências não necessárias e às vezes indesejadas de relações sexuais – com insegurança, medo, dor e risco que, muitas vezes, ainda levam a abortos ilegais e inseguros.

Para responder em parte à questão, vale lembrar que não são raros os trabalhos como de Fernandes (2003, p. 256-257), que apontam que as escolhas por uma dentre essas várias medidas contraceptivas, corriqueiramente, “não se constituem em preferências, nem livres escolhas. Tais opções, na realidade, se referem às únicas alternativas propostas”.

Em certa medida, a falta de escolha pode relacionar-se à chamada *intervenção branca* que, segundo a autora, é o mecanismo de “transporte das decisões de ter ou não ter filhos, do âmbito doméstico para o consultório médico e a transferência gradativa do controle do Estado para o campo da saúde” (FERNANDES, 2003, p. 253). Nestas situações, as decisões médicas, muitas vezes ancoradas em uma perspectiva classista e sexista, são baseadas

em critérios técnicos, aparentemente neutros, tais como condições e números de partos, espaçamento entre filhos, opção contraceptiva e período e forma de encerramento do ciclo reprodutivo, entre outros, os médicos terminam por fixar um padrão reprodutivo e tendem a considerar, aprioristicamente, que os valores familiares da população também são homogêneos e generalizáveis. Desta forma, as orientações médicas em muitos casos, desconsideram a dinâmica própria das famílias e acomodam valores e práticas, muitas vezes alheios, à realidade e significado da população atendida. (FERNANDES, 2003, p. 260).

Nesse sentido, as decisões reprodutivas que deveriam pertencer a mulheres e homens na perspectiva de seus direitos reprodutivos, passam, em grande parcela, a serem decisões médicas que “nem sempre coadunam com as da população, e podem ser convertidas em instrumento de coação, controle e opressão, promovendo valores de submissão, sacrifício e obediência” (FERNANDES, 2003, p. 260).

Outra possibilidade de resposta à pergunta é, mesmo, a frequente falta de acesso a qualquer tipo de contracepção. Para definir esse tipo de caso, Tavares, Leite e Telles (2007, p. 142) utilizam a denominação *necessidade de anticoncepção insatisfeita*²³, que abrange

[...] o conjunto de mulheres casadas ou unidas, não usuárias de métodos anticoncepcionais, férteis e desejosas de espaçar ou limitar os nascimentos, bem como as grávidas ou amenorréicas, que não tenham planejado a sua atual ou última gravidez e não estavam usando nenhum método anticoncepcional quando engravidaram.

Entender e pesquisar a distinção entre aquelas mulheres que gostariam de espaçar os nascimentos, das que desejavam limitá-los, permite abalizar o interesse potencial em métodos provisórios, daqueles permanentes ou de longo prazo, o que possibilitaria dimensionar e adequar melhor a oferta de contraceptivos (TAVARES *et al.*, 2007).

Segundo Tavares (2007), no Brasil, a maior proporção de mulheres com necessidades de anticoncepção insatisfeitas, dentre as mulheres unidas, é encontrada no nordeste do país, sendo esta a região que também apresenta a maior necessidade insatisfeita para limitar os nascimentos, principalmente manifesta pelas mulheres com menor escolaridade.

Outra informação, que pode ajudar a desvendar o problema, é o fato de que, no Brasil, o planejamento familiar, organizado segundo a lógica que privilegia a díade materno-infantil, normalmente é dirigido a mulheres grávidas, em pré ou pós acompanhamento, iniciando-se, portanto, apenas após o nascimento de uma primeira criança. De acordo com a pesquisa realizada por Maria Luiza Heilborn *et al.* (2009, p. 275):

Proporcionar às usuárias a possibilidade de iniciar sua trajetória sexual sem risco de gravidez imprevista não integra as prioridades na organização dos serviços. Lógica semelhante está subjacente à atitude das unidades de saúde em relação às adolescentes, que atuam somente quando a moça chega à unidade já grávida, em busca da assistência pré-natal. A sexualidade juvenil, não necessariamente associada à reprodução, precisaria integrar o planejamento reprodutivo no SUS [...] de modo a prevenir histórias semelhantes às coletadas nesta pesquisa, acerca de abortos clandestinos, sofrimento e adoecimento.

De mais, restam como explicações, as velhas e persistentes desigualdades que se expressam em toda ordem.

Do ponto de vista das desigualdades de gênero, sabemos dos problemas acarretados pelos papéis rígidos que ainda imperam e responsabilizam as mulheres pela contracepção, já que em última instância, muitas vezes, são as únicas a se responsabilizarem e arcarem com os frutos em caso de concepção, bem como das dificuldades de diversas mulheres na negociação com o próprio parceiro no diz respeito ao método escolhido. Acrescentam-se às questões de

²³ Tais autores baseiam essa conceituação nos estudos de Uchoa e Westoff (1991 *apud* TAVARES; LEITE; TELLES, 2007).

gênero, as contradições de classe, raça/etnia. Além disso, tem-se a dramaticidade das desigualdades sociais, que fazem com que algumas mulheres entendam a contracepção como medida para evitar “sofrimentos” futuros, como necessidades alimentares não satisfeitas (SILVA *et al.*, 2011, p. 2418).

Portanto, há uma multiplicidade de fatores, que podem ser relacionados para explicar a realidade perversa em que se encontram muitas mulheres e homens adultas(os) ou adolescentes, tendo de lidar com gravidezes indesejadas ou mesmo acabando por recorrerem ao aborto. Entender tais mecanismos e combater-los é parte do processo de tornar a conquista dos direitos reprodutivos, principalmente no que se refere à contracepção, em realidade viva na vida das pessoas.

2.2.2 Tecnologias Reprodutivas Conceptivas

Neste item, iniciaremos buscando conceituar as tecnologias conceptivas, mostrando como essas se inter-relacionam a outros conceitos e interesses numa imbricação que ora beneficiam algumas pessoas e ora beneficiam outras.

Neste sentido, caberá também tratar da regulamentação sobre os usos dessas tecnologias no país, que, como veremos, ainda é incipiente.

Na sequência, discorreremos sobre algumas outras questões pertinentes nos debates sobre as tecnologias reprodutivas: mercantilização e medicalização da reprodução, dilemas éticos e questões de saúde.

De início, é preciso definir o que são as tecnologias reprodutivas conceptivas. Para tal, Débora Diniz e Suely Costa (2006, p. 51) conceituam-nas como “um conjunto de técnicas biomédicas que visam concretizar o projeto de parentalidade biológica de mulheres e homens involuntariamente inférteis”. Por sua vez, Marilena Corrêa e Maria Andréa Loyola (1999, p. 21), apresentam-nas como sinônimo de reprodução assistida²⁴ e entendem-nas como um

²⁴ Na definição de Martha Ramírez-Galvez (2006, p. 24) “a evolução desse desenvolvimento tem características de um acelerado processo, no qual técnicas como a Inseminação Artificial e, especificamente, a Fertilização In Vitro (FIV) tornaram-se, em pouco tempo, tradicionais ou são classificadas, no contexto da Medicina Reprodutiva, como técnicas de baixa complexidade, perante outros procedimentos mais sofisticados, como a Injeção Intracitoplasmática de Espermatozóide (Icsi) e outras técnicas complementares, a exemplo da troca de citoplasma ou de núcleo (que visa o rejuvenescimento e/ou a melhoria dos óvulos), a maturação de gametas in vitro ou o Diagnóstico Genético Pré-implantacional”.

“conjunto heterogêneo de práticas médicas reunidas em torno de um eixo – o tratamento paliativo para condições temporárias ou permanentes, mal ou bem, definidas de infertilidade”.

Ambas as definições, trazem-nos a necessidade de entender outros conceitos como a infecundidade e a infertilidade. Na definição da Organização Mundial de Saúde (1993 *apud* DINIZ; COSTA, 2006, p. 50), a infertilidade ou

a esterilidade é a incapacidade de um casal engravidar após o período de um ano de relações sexuais sem proteção contraceptiva. Calcula-se que 80% dos casais engravidem no período de um ano de relações sexuais; outros 10% serão capazes de engravidar no segundo ano; e os demais são considerados como tendo problemas de esterilidade.

Já sobre a infecundidade, Diniz e Costa (2006) explicam que

A infecundidade é a ausência de filhos. Uma mulher, um homem ou um casal infecundo é aquele que não possui filhos. A infecundidade pode ser voluntária ou involuntária. No primeiro caso, a ausência de filhos é parte de um projeto pessoal ou conjugal e não se expressa como um problema biomédico. Já a infecundidade involuntária é aquela comumente traduzida em termos biomédicos como sinônimo de infertilidade. Mas é preciso deixar claro que nem sempre uma mulher, um homem ou um casal involuntariamente infecundo apresenta restrições clínicas de fertilidade [...]. (DINIZ; COSTA, 2006, p. 49-50)

A partir dessas considerações, voltamos às definições anteriormente propostas, tomando, então, como ponto de partida o entendimento de que “a identificação da infertilidade como um estado de enfermidade somente surge após a instauração do desejo pelo filho, isto é, somente quando a infecundidade passa a ser uma infecundidade indesejada” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 51). Ou dito de outra forma, “nem todo o corpo estéril será submetido à medicalização pelas tecnologias conceptivas; somente as pessoas inférteis para quem a infecundidade é indesejada procuraram auxílio da Medicina Reprodutiva” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 52).

Sobre a Medicina Reprodutiva é importante ressaltar o fato, de que essa se consolidou como nova especialidade médica; contudo, anteriormente, sua identidade associava-se mais a um serviço que a um tratamento de saúde (DINIZ; COSTA, 2006, p. 52). Por isso, sublinha-se que seu objetivo principal “não seria reverter ou solucionar as possíveis causas de infertilidade que conduzem à infecundidade involuntária, mas garantir a produção de um bebê” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 52). Nesse sentido, entendemos com clareza o porquê de vir a defini-las como “um tratamento paliativo” como em Corrêa e Loyola (1999, p. 21).

Mais ainda, tal tratamento paliativo seria destinado a “*resolver*” as “condições temporárias ou permanentes, *mal ou bem*, definidas de infertilidade” (CORRÊA; LOYOLA, 1999, p. 21, grifo nosso). Afinal, como apontam Diniz e Costa (2006, p. 52-53, grifo nosso):

A despeito de todas as restrições de eficácia das técnicas reprodutivas, *ainda é mais fácil produzir um bebê que identificar, tratar ou curar as causas físicas da*

infertilidade em mulheres e homens. Há uma parcela significativa dos casos de infecundidade involuntária para os quais não são identificadas as possíveis causas de infertilidade.

É interessante lembrar que “houve um período em que as causas da infecundidade involuntária foram da alçada dos saberes *psi*, mas em meados dos anos 1970 assumiu-se como um tema médico passível de intervenção no corpo feminino e somente recentemente no corpo masculino” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 52, grifo das autoras).

Reconsiderando as duas proposições das autoras e os comentários anteriores, é preciso pontuar que o tipo de solução para pessoas ou casais que gostariam de ter filhas ou filhos, mas não os têm e recorrem à Medicina Reprodutiva para consegui-los, cumpre mais do que apenas o sonho da realização da maternidade e/ou paternidade, mas principalmente realiza o projeto da “parentalidade biológica” (DINIZ; COSTA, 2006). Assim resumem as autoras,

[...] para que a saída para a infecundidade se mantivesse na Medicina e não em outras instituições sociais – como a adoção, por exemplo – foi preciso assumir as tecnologias conceptivas como tratamento e não simplesmente como um serviço de produção de bebês. A pretensão de medicalização da infertilidade retirou do corpo estéril a origem da infertilidade e a redesenhou como uma questão familiar. A infertilidade não estava apenas em uma trompa obstruída ou na baixa produção de espermatozoides, mas no projeto familiar de um casal que não era capaz de concretizar o desejo de filhos sem o auxílio da Medicina. (DINIZ; COSTA, 2006, p. 53).

No trecho citado, visualizamos mais um conceito – o de casal infértil²⁵ – que “além de garantir a consolidação de uma nova especialidade médica [...] manteve distante o apelo por filhos oriundos de outras constituições familiares que não as assentadas no casal heterossexual” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 53).

Aqui, deparamo-nos com a questão: quem seriam as possíveis beneficiárias e os possíveis beneficiários deste “tratamento”? E de fato, quem pode recorrer às tecnologias conceptivas?

Inicialmente, havia certa crença de que apenas casais heterossexuais (inférteis) buscariam a Medicina Reprodutiva. Tal confiança justificava-se em razão da definição de infertilidade assumida pela Organização Mundial de Saúde, que se referiu à infertilidade como uma incapacidade de um *casal*. Entretanto, não foi o que ocorreu.

De acordo com Diniz e Costa (2006, p. 54) “a proposta moral das tecnologias conceptivas nunca foi a de produzir bebês para todas as pessoas ou casais que se

²⁵ “Com poucas exceções, a infertilidade não é uma condição física do casal, mas sim de mulheres e homens em particular. E, em quase todos os casos, indiferente à origem da infertilidade, as intervenções são realizadas no corpo da mulher. Transformar a infertilidade em uma condição familiar e não mais em um problema de saúde individual foi uma estratégia moral que facilitou o engajamento no tratamento médico mesmo de quem não apresentava qualquer restrição de fertilidade. A idéia de que a infertilidade é um problema do casal é uma ferramenta discursiva que facilita a medicalização da infecundidade” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 53).

considerassem involuntariamente infecundos”. Para elas, a Medicina Reprodutiva, por utilizar-se da retórica de que suas técnicas não estariam de encontro com a Natureza, mas sim, atuando “como técnicas complementares à reprodução natural”, restringiam sua utilização a casais heterossexuais. As autoras interpretam que, diferentemente do que poderia se pensar, “a ideologia naturalista foi fortalecida com as tecnologias conceptivas que, exceto pela proximidade com o tema do aborto ou com o da clonagem [...], a Medicina Reprodutiva não têm sido alvo de resistência do clero católico na América Latina” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 54).

Parece ser também que, em virtude de tentar resguardar tais tecnologias aos casais heterossexuais, ao buscarem por elas tanto casais homoafetivos, quanto mulheres solteiras sejam lésbicas, bissexuais ou mesmo heterossexuais, se deparam com a seguinte situação: “a exigência de um diagnóstico preciso para a infertilidade passa a ser o mecanismo de controle do acesso. Neste momento, não são mais técnicas a serviço de um sonho – o da produção de bebês – nem tampouco se apela ao direito fundamental de constituir famílias” (DINIZ; COSTA, 2006, p. 59).

Sobre esse ponto, as autoras comentam que

[...] se o diagnóstico de infertilidade sem causa aparente poderia ser uma porta aberta para a negociação da infecundidade involuntária e não estritamente do corpo estéril como critério de elegibilidade às técnicas, não é desta maneira que o debate político nos anos 2000 vem se desenhando em alguns países da América Latina, onde a tendência é restringir o acesso a casais heterossexuais. (DINIZ; COSTA, 2006, p. 59-60)

É preciso, então, adentrar a legislação a esse respeito²⁶. Para Debora Diniz (2006, p. 1) “o fato de as tecnologias reprodutivas conceptivas tocarem em questões fundamentais do nosso ordenamento social, como as idéias de família, parentesco e filiação, faz com que qualquer discussão legislativa extrapole as dimensões estritamente técnicas”.

Destarte, ressalta-se o fato de que, tomando como marco o nascimento do primeiro bebê de proveta brasileiro em 1984, o debate legislativo em nosso país iniciou-se com um “atraso de quase dez anos” (DINIZ, 2006).

Conforme Diniz (2006), o primeiro projeto de lei foi apresentado em 1993, pelo deputado Luiz Moreira. Esse projeto, 3638/1993, transpunha a Resolução 1358/92 do

²⁶ De acordo com Diniz (2006, p.1): “O marco ético para o debate legislativo internacional foi o Relatório Warnock (1984), produzido na Grã-Bretanha, no mesmo ano. Suas recomendações são, ainda hoje, consideradas uma referência internacional para o processo de regulação das tecnologias reprodutivas conceptivas. O grupo de trabalho que compôs esse documento teve a incumbência de analisar os impactos sanitário, ético e político das tecnologias, pois sabia que ‘[...] ao recomendar legislação, estaria recomendando um tipo de sociedade que todos possam defender e admirar’ (WARNOCK, 1984)”.

Conselho Federal de Medicina (CFM)²⁷, para a esfera legislativa, o que, segundo a autora, poderia ser uma das explicações para certa “apatia legislativa” a respeito. É no fim dos anos 1990, “somente com o anúncio da clonagem da ovelha Dolly e com o crescimento da discussão sobre pesquisa genômica com seres humanos – referente à bioética no Brasil – que o tema das tecnologias reprodutivas conceptivas ganhou força no Legislativo” (DINIZ, 2006, p. 2).

Ao escrutinar o estado da arte do tema no debate legislativo no Brasil, Diniz (2006) dedica especial atenção à análise do projeto de lei nº 1184/2003, originalmente proposto pelo senador Lúcio Alcântara e modificado substancialmente pelos dois substitutos, um proposto pelo senador Roberto Requião e o outro pelo senador Tião Viana.

Esse projeto dispõe sobre a Reprodução Assistida, definindo “normas para realização de inseminação artificial e fertilização ‘in vitro’; proibindo a gestação de substituição (barriga de aluguel) e os experimentos de clonagem radical” (BRASIL, 2003). É o projeto de lei que se encontra em estágio mais avançado de tramitação e, juntamente à sua discussão, far-se-ão outras relativas a projetos que foram a esse “apensados”, ou seja, “significa que a tramitação legislativa será realizada em conjunto. Qualquer discussão sobre o Projeto 1184/2003 implicará na discussão dos outros [...]” (DINIZ, 2006, p. 3). À época de seu artigo, o número de projetos apensados era três. Sobre esse conjunto, Debora Diniz (2006, p. 7) avaliava que

Todos os projetos consideram esta uma prática [a doação de gametas] legítima, desde que não haja comercialização e seja resultado da livre doação. O mesmo pode ser dito da redução embrionária. Nenhum deles considera a possibilidade deste procedimento, exceto em situações de risco de vida para a mulher, havendo até alguns que determinam penalidades para quem o praticar. Um outro ponto no qual os projetos coincidem refere-se às fundamentações social, política e sanitária das tecnologias reprodutivas conceptivas: todos pressupõem que se trata de uma questão de saúde. Esta fundamentação, no entanto, gera ambigüidades interpretativas para o acesso das mulheres e dos homens sem cônjuge ou das mulheres e dos homens homossexuais. Finalmente, outro tema consensualmente considerado é a possibilidade de seleção de sexo, com o objetivo de evitar certas doenças genéticas. Apesar desses relativos consensos, quatro pontos podem ser considerados essenciais para o debate legislativo, em torno dos quais o acordo é ainda problemático: a elegibilidade para o acesso às técnicas; o número de embriões transferidos por ciclo reprodutivo; a definição da filiação; e o destino dos embriões.

²⁷ A resolução mencionada definia normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida, entre essas, “o consentimento informado a pacientes e doadores, a proibição de redução embrionária em casos de gravidez múltipla e a proibição de comercialização, entre outros. No caso de mulheres casadas ou vivendo em união estável, é exigido o consentimento do cônjuge ou companheiro [...]” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 100).

Atualmente, ao verificarmos o andamento desse processo na Câmara dos Deputados²⁸, encontramos que ao projeto 1184/2003 foram apensados mais dez projetos, totalizando o número de treze projetos.

Nesses novos projetos figuram diversas matérias. Por exemplo, tem-se aquele que dispõe sobre o estabelecimento de normas e critérios para o funcionamento de Clínicas de Reprodução Humana (projeto de lei nº 4889/2005), um que criaria um programa público de Reprodução Assistida junto ao Sistema Único de Saúde (projeto de lei nº 5624/2005), outro proibindo a fertilização de óvulos humanos com material genético proveniente de células de doador do gênero feminino (projeto de lei nº 6296/2002), um que dispõe sobre a utilização post mortem de sêmen do marido ou companheiro (projeto de lei nº 7701/2010) e ainda projeto de lei que versa sobre o acesso às técnicas de preservação de gametas e Reprodução Assistida aos pacientes em idade reprodutiva submetidos a tratamento de câncer (projeto de lei nº 3977/2012).

É possível verificar, assim, a variedade de questões que precisam ser reguladas, bem como, perceber a amplitude de debate que essas questões requerem.

Principalmente no que tange à elegibilidade, ou seja, à regulação sobre quem pode recorrer a essas tecnologias, há uma lacuna a ser preenchida que pode, em parte, definir as tecnologias reprodutivas enquanto um direito ou enquanto um privilégio. Diniz e Costa (2006, p. 50) consideram que

[...] foi somente com o início do debate legislativo em diferentes países latino-americanos que o tema da elegibilidade foi seriamente enfrentado como uma das questões centrais à regulamentação do uso e acesso às tecnologias. Nesta passagem de um tema médico para uma questão política, o foco das atenções também se modificou. Se nos anos 1990, a grande questão em torno das tecnologias reprodutivas era sobre a biossegurança dos procedimentos, nos anos 2000, a controvérsia é eminentemente moral. Por um lado, o tema da manipulação precoce do embrião e do descarte embrionário e, por outro, a possibilidade de pessoas sozinhas e homossexuais poderem ter acesso às técnicas provocou uma intensificação do debate público.

Alejandra Sardá (2006, p. 128) levanta, ainda, o fato de que as mulheres lésbicas ou bissexuais, solteiras ou unidas que, por ventura, consigam beneficiar-se das tecnologias conceptivas, estarão à mercê “de las madres que gestan (biológicamente) y/o de las familias de origen de ellas – situación que puede dar lugar a toda clase de abusos y extorsiones” (SARDÁ, 2006, p. 128).

²⁸ Tais informações foram obtidas mediante consulta no sistema online da Câmara dos Deputados, disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=118275>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

Além disso, embora distante da realidade brasileira, já há em outros países o caso da requisição da Reprodução Assistida por outros sujeitos, unidos ou solteiros, como o caso de gays, travestis, homens e mulheres transexuais.

Nota-se, então, que embora tenha havido um incremento na discussão legislativa sobre a questão das Tecnologias Reprodutivas, nada está amplamente decidido. Ao que alerta Alejandra Sardá (2006, p. 127), “la ‘no regulación’ por parte del Estado y de la sociedad civil, es en la práctica regulación por parte del mercado”.

Justamente sobre a mercantilização da reprodução, enquanto processo, e também do próprio corpo de mulheres e homens, é que incide outro foco de debate. Para Martha Ramírez-Gálvez (2006, p. 24),

Os pressupostos e as implicações éticas que sustentaram a formulação de direitos sexuais e reprodutivos, para os quais foi determinante o sexo sem reprodução, são diferentes dos pressupostos de uma lógica de mercado que perpassa em grande quantidade o campo da Reprodução Assistida ou da reprodução sem sexo. Essas tecnologias colocam a intervenção médico-tecnológica como condição necessária para a ocorrência da fecundação.

Mais ainda,

A tecnologia supostamente revela o quanto a natureza necessita de assistência tecnológica. Ela pode assistir a natureza ao superar sua falha. Isto é, fazer o que esta teria feito naturalmente, indicando o caráter substituível entre natureza e tecnologia. Esse é um ponto-chave na mudança do significado cultural acerca da reprodução, cuja importância está na *legitimação e naturalização da assistência ao processo reprodutivo*. (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p.31, grifo nosso).

Para as autoras Corrêa e Loyola (1999), a questão pode ser resumida do seguinte modo: “o problema de viver sem filhos no contexto das sociedades contemporâneas medicalizada, nas quais, nos últimos vinte anos, surgiram *técnicas de fazer bebês sob demanda*” (CORRÊA; LOYOLA, 1999, p. 211, grifo nosso).

Lucila Scavone lembra-nos de que as tecnologias conceptivas “refletem o avanço da ciência e, portanto, um estágio do capitalismo” e indaga: “a sua utilização poderia provocar conflitos e/ou acelerar mudanças nas relações sociais de gênero? Ou exatamente o contrário?” (SCAVONE, 2006, p. 13).

Tal comentário faz-nos refletir que o apelo à tecnologia é tamanho, que podemos observar, dentre as e os requisitantes das tecnologias conceptivas, mulheres que já se “beneficiaram” do uso das tecnologias contraceptivas, por exemplo, através da “opção por uma esterilização” que, posteriormente, se mostrou precoce ou até inadequada ou, ainda, de mulheres que em virtude de uma nova união, reconsideraram a possibilidade de ter mais filhos. Além dessas, reconhecemos também mulheres que passam a recorrer às tecnologias

conceptivas para realizarem a chamada *maternidade tardia*. Sobre tal possibilidade, advogam os defensores das tecnologias conceptivas que

[...] a natureza estaria se **comportando** de maneira injusta frente ao processo mundial de adiamento da maternidade, à qual a ciência responde ‘devolvendo à mulher o direito reprodutivo que o tempo roubou’. Nas narrativas, a RA não só proporcionaria um *helping hand* à natureza, como também a substituiria, cobrindo os buracos deixados pelo seu **estancamento** em relação às demandas do mundo moderno. Talvez para evitar, [...] que algumas mulheres permaneçam na condição de “sem filhos”. (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p.31-32, grifos da autora).

Já Alejandra Rotania (2006, p. 41-42), numa perspectiva bastante crítica sobre a reprodução “na era tecnológica”, enumera as diversas possibilidades de intervenções no corpo e fora dele e indica-nos preocupação com o tema:

Fertilização *In Vitro* tradicional (concepção fora do corpo humano sem relação sexual), clonagem radical (concepção produzida tecnologicamente que prescinde da união das células germinativas), perspectivas de útero artificial, modificação genética embrionária, alimentação artificial dos bebês, esterilização cirúrgica ou química compulsória, adoção indiscriminada do parto cirúrgico como forma moderna de parir e nascer e hiperestimulação ovariana com substâncias produzidas por Engenharia Genética para a otimização da produção de óvulos são eventos que provocam profundas perturbações no campo da ética e dos direitos humanos e no universo de valores do feminismo original.

Para a pesquisadora, esses são

[...] eventos biológicos em processo de total fragmentação e externos ao corpo feminino que constituem objetos de manipulação da tecnociência, ou seja, de eventos que alguns denominam biotecnoculturais – tal o grau do intervencionismo do redesenho –, que modificam ou modificariam o conceito de vida ou de espécie humana e indicam a possibilidade de conceber, modificar e desenvolver seres humanos nos laboratórios, com alto valor de mercado segundo os procedimentos da engenharia e o controle de qualidade. (ROTANIA, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao abordar a temática Ramírez-Gálvez (2006) utiliza o termo – *tecnofilhos* – que nos indicam bem esse “redesenho” da vida e da espécie humana a que alude Rotania (2006).

Ao estudar as propagandas divulgadas tanto aos especialistas como aos futuros papais e mães, Ramírez-Gálvez observou que

A publicidade dos laboratórios parece ser a mesma para todos os países. As imagens exploram o momento de fecundação e divisão celular, objetivando o processo de reprodução como um evento científico e tecnicamente capturado, que aconteceria de igual maneira em qualquer contexto social ou cultural. (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p.28)

A pesquisadora analisa as imagens veiculadas por tais informes publicitários e evidencia que

A publicidade orientada aos especialistas da RA explora valores tradicionais ligados à maternidade biológica e à configuração da família nuclear e, em princípio, parece não se diferenciar dos valores exaltados nas propagandas orientadas para as/os potenciais usuárias/os dessas tecnologias. No entanto, algumas diferenças podem ser identificadas. O deslocamento ou a ausência da mulher, em consequência da

centralidade atribuída ao médico e à técnica (física ou química) nas propagandas dirigidas aos profissionais, são amenizados nas imagens dirigidas às/ aos usuárias/os desses serviços, que priorizam imagens de óvulos, espermatozoides, bebês e famílias ‘completas’. (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p. 29).

Mas além da exaltação dos resultados, faz-se relevante também problematizar a comunicação sobre riscos no campo das Novas Tecnologias Reprodutivas Conceptivas, pois como explicam Vera Sonia Mincoff Menegon e Mary Jane Paris Spink (2006, p. 164) “um dos pontos reiteradamente enfatizados, no que se refere às novas tecnologias, é a necessidade de se conhecer e compreender os riscos envolvidos, sejam eles físicos, sejam eles psicossociais, de âmbito individual ou coletivo”.

Nesse sentido, paradoxalmente, ao que se pode imaginar, a gravidez multigemelar²⁹ é considerada pela literatura especializada um dos principais efeitos colaterais da reprodução assistida (DINIZ, 2006). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2002 *apud* DINIZ, 2006, p. 13), “a gestação múltipla é um dos mais graves problemas enfrentados na região [da América Latina], com uma taxa de 20.6% de gêmeos e de 7.5% de trigêmeos, em 1998”.

Segundo Debora Diniz (2006, p. 13), o fato de “a Medicina Reprodutiva ainda não ter técnicas seguras que garantam a produção de um único embrião e de um feto único por ciclo reprodutivo”, implica em uma regulamentação sobre o número de embriões que podem e devem ser implantados. Para a pesquisadora,

não é legítimo garantir taxas de sucesso às expensas de riscos à saúde e à integridade das mulheres e das futuras crianças. E é nesta relação de dependência entre as três variáveis – número de embriões transferidos, eficácia da técnica e saúde da mulher e das futuras crianças – que a decisão sobre o número de embriões deve ser tomada. (DINIZ, 2006, p. 12).

Além disso, destaca que “no Brasil, esta correlação precisa ser considerada à luz de como a futura legislação autorizará o armazenamento e a redução embrionária, o que representa o enfrentamento de algumas das premissas relacionadas à moralidade do aborto” (DINIZ, 2006p. 12).

A autora salienta ainda que sobre a redução embrionária, “há uma extensa discussão sobre o dano psicológico provocado pela prática [...], mas esta discussão sequer fez parte do debate legislativo (WHO, 2002). O problema foi resolvido pelo simples apelo à legislação do aborto” (DINIZ, 2006p. 12).

De modo geral, podemos indicar que “as Tecnologias Reprodutivas Conceptivas são artificiais, mas são apresentadas como sensíveis à realização de um desejo natural de procriação, provocando, dessa maneira, um deslocamento do que é considerado natural”

²⁹ Conforme Diniz (2006, p. 11), “qualquer gestação multigemelar representa um risco à saúde da mulher e das futuras crianças, havendo maiores índices de má-formação ou de sequelas de parto nestes casos”.

(RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p. 33). Mesmo “ao fragmentar o processo reprodutivo, em que pode haver ou não continuidade genética entre o bebê e o pai e a mãe, o que persiste como elemento natural pode ser simplesmente o desejo de ter filhos por alguma forma diferente da adoção” (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p.33).

Contudo, na realidade tais adventos possuem implicações éticas, políticas e consequências sociais seríssimas, como mudanças nas configurações familiares e nas relações de parentesco, principalmente no estabelecimento da filiação, através da medicalização e mercantilização da vida, além de modificações substanciais no que seria mesmo o *humano*.

Para pensarmos tais efeitos do uso das biotecnologias no campo da reprodução humana é preciso considerar também as dimensões do gênero, da classe e da “*raça*” /etnia, como nos sugerem Ferreira, Ávila e Portella (2006, p. 11). Já que se sabe, por exemplo, que existem programas, onde “mulheres usuárias de um serviço público de RA e sem recursos econômicos doam seus óvulos para usuárias do serviço privado que não possuem óvulos adequados para a realização dos procedimentos, em troca dos medicamentos para estimulação ovariana” (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p. 27).

Ao pronunciar-se sobre o quadro dos usos e abusos das tecnologias conceptivas, Rotania (2006, p. 40) argumenta que

Referimo-nos à violência e ao sem sentido de um cenário de fatos onde a concepção humana, através da técnica da clonagem – seja para fins reprodutivos ou terapêuticos (que pode ser tomada como emblema) –, e as tecnologias genéticas associadas à Fertilização *In Vitro* estão colocadas no universo de factibilidades tecnocientíficas, na pauta das agendas de discussões nacionais e internacionais ou se realizam “inadvertidamente” nas clínicas de fertilização artificial do País e do mundo. E, quando se pensa no porquê ou no sentido desses eventos tecnocientíficos, pode-se observar o predomínio de uma justificativa convincente: trata-se de dar felicidade a uma mulher, de aumentar seu poder de escolha; trata-se da cura de doenças; trata-se de mitigar o sofrimento humano. Há uma violência cultural que insidiosamente se nos apresenta como um bem e como verdade absoluta, inquestionável, encarregada de moldar corações e mentes para aceitar, de forma passiva e banal, uma realidade em que o porquê ou a busca de sentido sejam transformados em uma heresia contra o progresso, a ciência e a tecnologia e o bem-estar do gênero humano.

A discussão mostra-se tão complexa e multifacetada, que, por fim, cabe-nos fazer a pergunta: seriam as tecnologias reprodutivas conceptivas direitos reprodutivos? Um caminho para responder a essa indagação, é proposto por Ramírez-Gálvez (2006, p. 33) que nos indica que

Resulta, no mínimo, problemático abraçar, de modo entusiasta e acrítico, as possibilidades tecnológicas conceptivas como direito reprodutivo. Como assinala Corrêa (2003), reivindicar o acesso a tais tecnologias sob o argumento do desejo de filho como direito reprodutivo tem desdobramentos que não podem ser ignorados e devem ser amplamente debatidos. (RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2006, p.33).

2.3 Aborto

Nessa seção nos deteremos a comentar sobre os casos de aborto provocados³⁰, especificamente sobre os casos de abortos voluntários³¹, que englobam aqueles induzidos por outrem e/ou pela própria gestante. A gravidade da problemática envolvendo essas práticas cresce tal como os números que as descrevem:

Apesar do dramático aumento do uso de contracepção nas últimas três décadas, estima-se que de 40-50 milhões de abortamentos ocorrem anualmente, cerca da metade deles em condições inseguras³². Globalmente, aproximadamente 13% de todas as mortes maternas são devidas às complicações do abortamento. Além das 70.000 mulheres que morrem a cada ano, dezenas de milhares sofrem consequências a longo prazo, incluindo infertilidade. (OMS, 2004, p. 9).

Ao vislumbrarmos somente a realidade brasileira, estima-se que “1.054.242 abortos foram induzidos em 2005. [...] A grande maioria dos casos ocorreu no Nordeste e Sudeste do país, com uma estimativa de taxa anual de aborto induzido de 2,07 por 100 mulheres entre 15 e 49 anos” (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, de início, é preciso salientar que o aborto não deve nunca ser considerado como uma medida contraceptiva e que as referências à prática abortiva estão sempre relacionadas como a última medida a ser recorrida pela gestante.

A polêmica em que se circunscreve a questão, em muito, se relaciona com o tratamento dado ao assunto: caso de polícia ou caso de saúde? Crime ou direito?

No âmbito legal, aborto é definido como “a interrupção da gravidez provocada pela gestante (auto-aborto) ou realizada por terceiro, em qualquer momento do ciclo da gestação, com ou sem expulsão do feto, e que resulte na morte do concepto” (VENTURA, 2009, p. 144). Já do ponto de vista da saúde, o termo adequado seria abortamento e corresponde à “interrupção da gravidez até a 20^a-22^a semana e com produto da concepção pesando menos que 500g. **Aborto** é o produto da concepção eliminado no abortamento” (BRASIL, 2005c, p.

³⁰ Denominados a partir de agora apenas como “aborto” ou “abortamento”. Aponamos que não trataremos nesse tópico dos casos de abortos espontâneos, que correspondem a “perda do feto ocorrida naturalmente” (BRASIL, 2009, p. 51).

³¹ Também pode ser denominado de Interrupção voluntária da gravidez (IVG). É definido como: “casos de aborto ocorridos em nome da autonomia reprodutiva da gestante ou do casal” (BRASIL, 2009, p. 51).

³² Conforme a Organização Mundial de Saúde (2004, p. 18): “procedimentos e técnicas para abortamento induzido no início da gestação são simples e seguros. Quando realizado por provedores de saúde treinados e com equipamento apropriado, técnica correta e padrões sanitários, o abortamento é um dos procedimentos médicos mais seguros”.

21, grifo do autor) e é dito “precoce” quando ocorre antes da 12ª semana de gestação e “tardio” entre a 12ª e a 20ª semana³³ (BRASIL, 2009, p. 51).

A fim de tratarmos do tema como parte dos direitos (não) reprodutivos percorreremos inicialmente as principais contribuições das Conferências internacionais e de iniciativas em nível regional a respeito. Posteriormente, seguiremos com apresentação da incorporação das indicações de tais ações na legislação nacional, segundo o exposto por Adriana Vianna e Paula Lacerda (2004) em *Direitos e políticas sexuais no Brasil* e por Maria Isabel Baltar da Rocha (2006; ROCHA *et al.*, 2009) utilizando, especialmente, sua síntese sobre *A discussão política sobre aborto no Brasil*.

Para além do aspecto legal, o aborto será explorado enquanto um componente especial do direito à saúde reprodutiva, como problematiza Miriam Ventura (2009).

Em nossa contextualização, perpassaremos também pelas contribuições acadêmicas sobre o assunto embasadas nas revisões feitas por Maria Teresa Citeli (2005), que inclui as pesquisas produzidas durante 1990 e 2002, Martha Celia Ramírez-Gálvez, que prioriza as pesquisas quantitativas divulgadas na internet de 1990 até 2004, e no estado da arte das pesquisas sobre aborto no Brasil, organizado pelo próprio Ministério da Saúde (BRASIL, 2009).

Assim, sobre a incidência da temática nas conferências, ressalta-se o fato do aborto ter sido tratado tanto na Conferência do Cairo, como na de Pequim. A primeira definia o aborto “como ‘um problema crucial de saúde pública’ a ser reduzido através da ampliação e da melhoria dos serviços de planejamento familiar” (NAÇÕES UNIDAS, 1994b, parágrafo, 8.25). O desdobramento dessa tese pôde ser acompanhado na Conferência de Pequim que indicava que “os países signatários revissem as legislações que punem as mulheres que interrompem a gravidez” (NAÇÕES UNIDAS, 1995, parágrafo, 106).

Em âmbito regional, figurou a *Campanha 28 de setembro*, em 1993, que reunia diversas organizações feministas e do movimento de mulheres na América Latina e no Caribe, articulando, no que diz respeito ao aborto, “procurar atuar na revisão e liberalização das leis punitivas e na efetivação do atendimento” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 100). Outra mobilização ressaltada nesse intento é a *Campanha Por uma Convenção Interamericana de Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos* (VIANNA; LACERDA, 2004).

A maneira como cada país tem lidado com a questão da incorporação das indicações internacionais varia bastante. A situação legal do aborto hoje no mundo encontra-se assim

³³ Segundo Verardo e Souza (s/d, p. 44), “após esse período, a interrupção é considerada parto prematuro e, se houver óbito do feto, este é considerado natimorto”.

configurada: aborto por solicitação é permitido em apenas 27% dos países; por razões econômicas e/ou sociais é autorizado em 33%; por má-formação fetal em 39%, em decorrência de estupro ou incesto em 43% dos países, para preservar a saúde mental da gestante é permitido em 62% dos países e para preservar a saúde física em 63%, já para salvar a vida da mulher é legalmente permitido em 98% dos países.

No Brasil, de acordo com Rocha *et al.* (2009), as discussões relacionadas ao aborto estão mais concentradas a partir do período de redemocratização, “fator fundamental para fazer mais visível à questão do aborto”, tendência que também é observada em outros países latinos, como Argentina e Uruguai.

No caso brasileiro, o que vigora a respeito foi decidido no Código Penal da década de 1940, que criminaliza a prática, entendendo-a como um crime contra a vida, e penaliza gestantes e/ou os terceiros/as implicados/as em sua realização (médicos/as, enfermeiros/as, parteiras/os etc.). As exceções, que são, portanto, os casos em que o aborto é permitido por lei, asseguravam o direito de mulheres e adolescentes realizarem em casos nos quais sua vida corra risco e não haja outro jeito de garanti-la³⁴ e naqueles cuja gestação foi proveniente de violência sexual, estando nesses casos o médico/a e sua equipe autorizados/as a realizá-lo.

O escopo de leis da época contava também com a “lei de contravenções penais, de 1941, [... que] estabelece no artigo 20 que o anúncio de processo, substância ou objeto destinado a provocar aborto é punido com multa (lei 3.688/41)” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 101).

Em meados dos anos de 1970, projetos, versando sobre o aborto e visando a transformação de seu estatuto legal em todas as direções, foram enviados ao Congresso Nacional, tendo sido rejeitados.

Na sequência, o início da Assembleia Nacional Constituinte foi marcado por um duplo movimento. Por um lado, estava a presença da articulação feminista

[...] que fez constar da ‘Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes’, elaborada em 1986, a garantia da mulher decidir sobre o seu corpo e o direito à livre opção pela maternidade, tanto em termos de assistência ao pré-natal, parto e pós-parto, quanto em termos da interrupção da gravidez. (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 101).

Do outro lado, em oposição a tal manifestação, “parlamentares contrários ao aborto defendiam que deveria constar da definição constitucional o direito à vida desde a concepção” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 101).

³⁴ Tal modalidade da prática abortiva é também conhecida por aborto Necessário (VENTURA, 2009, p. 144), Terapêutico ou ainda, Interrupção Terapêutica da Gestação (ITG) (BRASIL, 2009, p. 51).

Mesmo com as mobilizações em ambos os sentidos, a Constituição de 1988 nada modificou a respeito do tema do aborto, de modo que, na década seguinte, nos anos 1990, diversos projetos de lei sobre a matéria seguiam sendo apresentados.

Como outrora, nos meados dos anos de 1970, as iniciativas, nos anos de 1990, iam, tanto ao sentido de defender o direito da mulher em interromper a gestação até os três meses ou pelo menos de ampliar os permissivos, como na direção de suspender permissivos já garantidos, ou ainda, caminhando para uma maior penalização da prática.

O próprio caso do aborto legal exigia melhores formulações já que a situação resumia-se apenas em garantias legais para a mulher ou adolescente que necessitava realizar um aborto, mas total ausência de condições para a efetivação segura do mesmo. Nesse sentido, um dos projetos apresentados foi o PL 20/91 de autoria dos deputados Eduardo Jorge e Sandra Starling que dispunha sobre “a obrigatoriedade do atendimento pelo SUS nos casos de aborto previstos no Código Penal” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 103).

Uma primeira grande mudança nessa direção veio em 1997 com a aprovação de uma resolução pelo Conselho Nacional de Saúde que determinando que o atendimento pelo SUS fosse regulamentado. Tal regulamentação toma corpo no ano seguinte, na *Norma Técnica para Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes*³⁵. Mesmo apenas formalizando uma situação já aprovada, tal medida também foi alvo de contestação, incluindo ação legal no sentido de revogá-la.

Para as autoras, Vianna e Lacerda (2004, p. 103),

A intensidade e a longevidade do conflito político em torno da descriminalização do aborto – ou, ao contrário, de sua maior penalização – demonstram a complexidade dessa questão. Nesse sentido, os projetos que objetivam transformar a legislação compõem apenas uma parte desse conflito, pertencendo a uma das múltiplas arenas nas quais a discussão se dá. As ‘linguagens’ dessa discussão, por sua vez, também são variadas: a moral e, em especial, a moral religiosa, a saúde pública e o direito individual confrontam-se e misturam-se em argumentos variados.

O embate tem mobilizado tradicionalmente dois atores principais – o movimento feminista e a Igreja Católica – e ambos têm-se associado, constituindo outras parcerias. Assim, explica Rocha (2006, p. 373):

A questão do aborto é pauta do movimento feminista, integrada no seu temário sobre os direitos das mulheres. Nesse sentido, tem sido objeto de atuação no campo da mudança de mentalidade, da modificação da legislação e da aplicação das políticas públicas, além do trabalho com a imprensa. A questão do aborto é também pauta da Igreja Católica, como parte de sua agenda voltada para a religião e família. Sua postura na discussão política tem sido sobretudo reativa, posicionando-se contrária às iniciativas lideradas pelo movimento feminista ou em consonância com este –

³⁵ Essa norma técnica é formulada em 1998 e publicada em 1999, sendo revisada e ampliada em 2005 e, posteriormente, também em 2011.

referentes ao aborto como um direito³⁶ – e utilizando sua abrangente estrutura para divulgar idéias e exercer pressões. São diferentes visões de mundo, de relações de gênero, de sexualidade e de reprodução [...]. Ambos os atores têm angariado apoio e constituído parcerias. Algumas dessas parcerias são mais freqüentes: em se tratando do movimento feminista, com outros segmentos do movimento de mulheres e com a Federação Brasileira das Sociedades de Ginecologia e Obstetrícia; no que se refere à Igreja Católica, com outras religiões, sobretudo aquelas de denominação evangélica.

Vianna e Lacerda (2004) indicam que embasados na perspectiva dos direitos humanos, três argumentos constantemente têm sido lembrados pelo movimento de mulheres: o primeiro deles seria o direito de escolha reservado a todos os indivíduos, incluindo as mulheres e suas escolhas (não) reprodutivas; o segundo ponto refere-se ao direito à saúde, “em especial, como uma das obrigações do Estado em relação aos indivíduos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 104); e por último, baseando-se no respeito à diversidade de opiniões e crenças e na própria concepção de Estado laico, discute-se que a tomada de posição resultante dos interesses de uma ou outra religião, constitui-se no inverso do princípio, na medida em que imporá preceitos e crenças religiosos para os que não compartilham deles (VIANNA; LACERDA, 2004).

Por sua vez, Ventura (2009) contribui para o debate, aprofundando a discussão entre aborto e saúde reprodutiva, na medida em que aclara que

O fato do aborto, por decisão da mulher, ser definido como crime na lei penal tem um peso considerável na vulnerabilidade feminina, pois imputa à mulher plena responsabilidade individual pela decisão, de forma iníqua em relação aos homens, e dificulta a eliminação das restrições de acesso a serviços e procedimentos específicos para atender às necessidades do segmento feminino. [...] deve-se considerar que essa definição de crime e castigo transcende os códigos penais, e cria um ambiente que penaliza psicológica, social e institucionalmente a mulher que aborta ou enfrenta gravidez indesejada, reforçando a discriminação sexual e as desigualdades de gênero, faixa etária, raça e classe social. (VENTURA, 2009, p. 145).

Mesmo nos casos das exceções legais já estabelecidas e, mais ainda, na assistência pós-abortos não permitidos por lei, a autora alerta para a possibilidade da ocorrência de violências institucionais, que incluiriam: quebra de sigilo profissional, denúncia criminal, omissão de socorro, intervenção tecnicamente inadequada, tratamento desumano e degradante (VENTURA, 2009).

Uma nova conquista na direção da melhora da qualidade dos atendimentos é a Norma Técnica *Atenção Humanizada ao Abortamento* (BRASIL, 2005c). Esse documento indica que o atendimento à gestante que deseja ou precisa abortar deveria compor-se de acolhimento, definido como “o tratamento digno e respeitoso, a escuta, o reconhecimento e a aceitação das diferenças, o respeito ao direito de decidir de mulheres e homens, assim como o acesso e a

³⁶ Podemos destacar o emblemático exemplo das *Católicas pelo Direito de Decidir*.

resolutividade da assistência” (BRASIL, 2005c, p.17), e também de informações e orientações.

Salienta-se que, em todos os casos de aborto induzido³⁷, deve-se contar com o consentimento da mulher, manifestação favorável da adolescente e/ou de seus pais ou seu representante legal³⁸, excetuando-se apenas aqueles casos de eminente risco de vida em que a gestante não tenha condições para expressar seu consentimento (BRASIL, 2005c).

Mas, é preciso situar que a questão do aborto implica, além de uma discussão sobre os direitos da mulher e do feto³⁹, a atenção aos direitos dos profissionais de saúde. Nesse sentido, garantindo as liberdades individuais e pessoais de cada profissional, sem descuidar das questões éticas e dos deveres da profissão, existe o direito de não realizar o procedimento, mesmo que permitido por lei, alegando objeção de consciência. Contudo, tal direito nunca pode ser “exercido de forma a limitar o exercício dos direitos de mulheres e adolescentes”, cabendo ao profissional “garantir a atenção ao abortamento por outro profissional da instituição ou de outro serviço” (VENTURA, 2009, p. 151). Há também situações nas quais a objeção de consciência não pode ser alegada⁴⁰, sob risco de o profissional responder criminalmente, seja por crime de omissão de socorro, lesão corporal e até homicídio.

É relevante ainda, apontar que houve recentemente um incremento nos permissivos relativos ao abortamento. Dentre as exceções, foi aprovado o *direito* ao aborto nos casos de fetos anencéfalos⁴¹, em abril de 2012, através do julgamento favorável pelo Supremo Tribunal Federal de uma ação proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Saúde, em 2004.

³⁷ Termo associado à interrupção médica da gravidez (BRASIL, 2009, p. 51)

³⁸ Nos casos de adolescentes entre 16 e 18 anos, “a adolescente deve ser assistida pelos pais ou por seu representante legal, que se manifestam com ela” e para as meninas menores de 16 anos “a adolescente ou criança deve ser representada pelos pais ou por seu representante legal, que se manifestam por ela” (BRASILc, 2005, p. 13-14).

³⁹ Um excelente debate sobre se o feto é um sujeito de direito e a relação dessa resposta com as discussões sobre a criminalização e a descriminalização do aborto pode ser encontrada em: LUNA, Naara. Fetos anencéfalos e embriões para pesquisa: sujeitos de direitos? *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 307-333, maio/ago. 2009.

⁴⁰ Conforme a Norma Técnica do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005c, p. 15), tais situações seriam: “a) Em caso de necessidade de abortamento por risco de vida (sic) para a mulher; b) Em qualquer situação de abortamento juridicamente permitido, na ausência de outro(a) médico(a) que o faça e quando a mulher puder sofrer danos ou agravos à saúde em razão da omissão do(a) médico(a); c) No atendimento de complicações derivadas de abortamento inseguro, por se tratarem de casos de urgência”.

⁴¹ Tal modalidade da prática abortiva é também conhecida por Aborto seletivo, Interrupção Seletiva da Gestação (ISG), Antecipação terapêutica do parto (ou apenas antecipação do parto) e também pode ser referenciada como casos de Aborto terapêutico ou Interrupção Terapêutica da Gestação. Diferentemente dos casos associados ao Aborto eugênico ou Interrupção Eugênica da Gestação (IEG) designados quando há “interrupção da gestação por valores racistas, sexistas ou étnicos” (BRASIL, 2009, p. 51).

É importante recordar que, desde 1990, já vinham sendo concedidas decisões judiciais individuais admitindo a legalidade do aborto, a pedido das gestantes, no caso de fetos inviáveis, com más formações fetais graves, especialmente aqueles com anencefalia (ROCHA, 2006). Ventura (2009, p. 158) justifica que

[...] o direito ao acesso da mulher ao aborto nesses casos teve desdobramentos próprios, certamente, por ser a anomalia fetal mais comum identificada nos processos judiciais, e em razão da facilidade e certeza do diagnóstico de inviabilidade da vida do feto, que respaldam a orientação médica e decisão judicial de interrupção da gravidez.

Assim, apesar das transformações pontuais no que tange ao abortamento no país, “sobretudo, na visibilidade do tema, na participação de atores políticos e sociais e na ampliação do debate” (ROCHA, 2006, p. 373), destacam-se mais expressivamente aquelas que se referem à assistência ao abortamento legal. Sobre tais mudanças, comenta-se que, “ainda que parciais – dificilmente seriam implementadas em um país em que não houvesse uma sociedade civil ativa em um contexto de democracia política” (ROCHA *et al.*, 2009, p. 231, tradução nossa). Resumindo a situação em que nos encontramos, Rocha (2006, p. 374) assinala que apesar do fortalecimento da sociedade civil, a partir da redemocratização, muitos dos direitos de cidadania ainda não foram conquistados e que “[...], possivelmente encontraremos nas desigualdades de gênero e de classes que há no país uma das principais chaves das ainda restritas mudanças referentes à questão do aborto”.

Ao nos voltarmos para os estudos acadêmicos em torno do aborto, deparamo-nos com uma quantidade grande de produções que visam dar conta da complexidade desse objeto de pesquisa.

Citeli (2005, p. 92) comenta que, em relação aos outros temas relativos aos direitos sexuais e reprodutivos sobre os quais buscou realizar o estado da arte,

[...] o aborto foi o objeto de maior número de estudos localizados, que escrutinam o assunto a partir de diversos ângulos: em perspectiva demográfica ou etnográfica (como fenômeno social e de saúde pública, ou do ponto de vista daquelas que a ele recorram e dos serviços médicos que as atendam ou não). Os trabalhos também investigaram as várias instâncias da sociedade envolvidas no debate sobre a sua regulação, criminalização ou na luta por sua descriminalização – a mídia, o legislativo, o judiciário.

A autora relembra as dificuldades das pesquisadoras e pesquisadores, ainda na década de noventa, para colher dados sobre a incidência da prática abortiva, visto sua ilegalidade. Assim, destaca que as opções eram estudos cuja “metodologia era contar os atendimentos médicos nos casos de complicações de aborto induzido e estimar os demais, que não

requereram o recurso a hospital”⁴², ou ainda, o contato direto com mulheres que pediram socorro e entrevistas com mulheres e com ginecologistas (CITELI, 2005, p. 92-93). Em consonância, Ramírez-Gálvez (2005, p. 44) acena que o sub-registro ainda “parece ser consenso entre as/os estudiosas/os desse campo”.

Tal embate que opõe a legislação nacional e a saúde, no âmbito acadêmico parece resolvido, como se observa na apresentação do compêndio dos vinte anos de pesquisa sobre aborto no Brasil:

O que há de sólido no debate brasileiro sobre aborto sustenta a tese de que ‘o aborto é uma questão de saúde pública’. Enfrentar com seriedade esse fenômeno significa entendê-lo como uma questão de cuidados em saúde e direitos humanos, e não como um ato de infração moral de mulheres levianas. (BRASIL, 2009, p. 13-14, grifo nosso).

Entretanto, obviamente, a ilegalidade da prática reflete-se no desenho da pesquisa, na construção do instrumento e até mesmo na confiabilidade dos dados. Por isso, ao ponderar esses anos de pesquisa, sustenta-se que

A agenda de pesquisa sobre aborto foi majoritariamente definida não apenas pelas urgências da assistência – por isso a morbimortalidade materna relacionada ao aborto induzido esteve em pauta durante duas décadas –, mas também pelos cenários possíveis de coleta dos dados. Sair dos hospitais e se aproximar do espaço doméstico, dos saberes femininos e tradicionais, da participação dos homens na decisão pelo aborto são alguns dos novos itinerários da pesquisa sobre aborto e saúde pública no Brasil. (BRASIL, 2009, p. 43).

Outra faceta que necessita ser melhor estudada é o abortamento na adolescência. Aponta-se, na análise dos trabalhos empreendidos, que esses são recentes, sendo praticamente 90% deles divulgados nos anos 2000. De modo geral “são estudos com amplas amostras de base populacional realizados em grandes centros urbanos e estudos qualitativos com técnicas de entrevistas em domicílio conduzidos por cientistas sociais especializados em reprodução e sexualidade” (BRASIL, 2009, p. 27). Distingue-se, assim, que “a emergência desses estudos se deu a partir da agenda de pesquisas de gravidez na adolescência, não se constituindo ainda a relação entre adolescência e aborto em um tema independente de investigações” (BRASIL, 2009, p. 27).

Apesar do exposto, muitos dos dados interessam-nos e ajudam a compor um quadro dessa realidade em nosso país.

⁴² Conforme a autora, em 1994, uma pesquisa quantitativa sobre aborto induzido realizada pelo norte-americano Alan Guttmacher Institute (AGI) em cinco países da América Latina, dentre os quais o Brasil, formulou uma metodologia para aplicar um fator de correção aos dados de atendimento aos casos de complicação. Posteriormente, em 1997, Sonia Corrêa e Ângela Freitas conseguiram atualizar os dados brasileiros em seu total e por Estado, “propondo uma estimativa moderada (inferior à do AGI) e analisando as discrepâncias entre os estados” (CITELI, 2005, p. 92-93).

Destarte, os números mostram que prevalência do aborto ocorre em mulheres “entre 20 e 29 anos, em união estável, com até oito anos de estudo, trabalhadoras, católicas, com pelo menos um filho e usuárias de métodos contraceptivos, as quais abortam com misoprostol⁴³” (BRASIL, 2009, p. 17).

Ao relacionar o abortamento com o número de filhos, verifica-se que “apenas entre 9,5% e 29,2% de todas as mulheres que abortam não tinham filhos. [...] Quando os estudos segmentam segundo faixa etária e número de filhos, as adolescentes compõem o grupo que menos induz o aborto” (BRASIL, 2009, p. 20).

As adolescentes praticam entre 7% e 9% do total dos abortamentos por mulher em idade reprodutiva, seu perfil “é bastante semelhante ao da jovem mulher que aborta” (BRASIL, 2009, p. 20). Essas correspondem às “adolescentes entre 17 e 19 anos, em relacionamento conjugal estabelecido, dependentes economicamente da família ou do companheiro, as quais não planejaram a gravidez e abortam com misoprostol”. (BRASIL, 2009, p. 28). Embora os estudos mostrem as “adolescentes [que engravidam e/ou abortam] fora da escola e do mundo do trabalho, em situação de dependência econômica de familiares e/ou do companheiro”, reconhecendo tais fatos como importantes para a análise da vulnerabilidade feminina diante de uma gestação – ainda são raros aqueles estudos que apresentam evidências ou análises de como tais variáveis atuam na decisão dessas adolescentes pelo aborto (BRASIL, 2009, p. 19).

Evidencia-se ainda, que ao compararem os dois grupos – adolescentes (10-19 anos) e jovens adultas (20-29 anos) –, “uma diferença importante [...] é a declaração de uso de métodos contraceptivos: as pesquisas indicam que as adolescentes fazem menor uso desses métodos quando comparadas com as mulheres jovens adultas” (BRASIL, 2009, p. 20).

Outra consideração relevante diz respeito ao fato de que “apenas 2,5% das mulheres registram a gravidez como resultado de um relacionamento eventual. Em relação à primeira gravidez, os estudos com amplas amostras de base populacional indicam que entre 60% e 83,7% das adolescentes não pretendiam engravidar” (BRASIL, 2009, p. 28).

Quanto às diferenças de gênero associadas ao aborto na adolescência, apresentam que

[...] estudos com homens e mulheres adolescentes mostram que os rapazes têm mais experiência de aborto que as moças, em uma razão de 2,5 homens para cada mulher. A razão é inversa para a finalização da primeira gestação: um estudo de inquérito domiciliar com entrevistas mostrou que a primeira gravidez foi levada a termo por 72,2% das moças e 34,5% dos rapazes entre 18 e 24 anos. (BRASIL, 2009, p. 28).

⁴³ Remédio abortivo utilizado oralmente ou por via vaginal. Também conhecido por “Citotec” ou “Cytotec” e ainda por “Prostokos” (BRASIL, 2009, p. 52).

Bastante importante também é a contribuição desse trabalho em evidenciar as pesquisadoras e pesquisadores envolvidos com a questão. Segundo o perfil, ao responder a pergunta – quem pesquisa? – a resposta que emergiu foi que são “majoritariamente mulheres pesquisadoras, sediadas em universidades públicas e organizações não-governamentais da Região Sudeste, com formação em ciências da saúde” (BRASIL, 2009, p. 45). Ressalta-se ainda que

Nos estudos sem evidência empírica⁴⁴, os homens pesquisadores são tão ativos quanto as mulheres, respondendo por quase a metade das publicações, com expressiva participação das ciências humanas (41% do total dos estudos sem evidência). O cenário se modifica quando se analisam apenas os estudos com evidências empíricas: há 66% de autoras mulheres, sendo que 75% delas são oriundas das ciências da saúde, e 14%, das ciências humanas. (BRASIL, 2009, p. 46).

Assim, dentre as diversas qualidades dessa revisão, *Aborto e Saúde Pública* (BRASIL, 2009), sinalizamos que ela põe em foco outras “atrizes” e atores sociais imbricados na controvérsia que abrange o aborto. O fato de termos a presença de pesquisadoras e pesquisadores vinculadas/os à Universidade e às ONGs não surpreende em virtude da academia ser um local privilegiado de produção de conhecimento e uma das vozes valorizadas nos debates, assim como as ONGs que, por sua vez, são reconhecidamente figuras valiosas na defesa dos direitos em todas as áreas.

⁴⁴ Conforme o trabalho explica, uma característica do campo de estudo é “a hegemonia de estudos sem evidência empíricas. Para cada estudo com evidência, há pelo menos cinco sem evidência, ou seja, parte considerável das fontes é de análises de argumentos e/ou teses teóricas, sem apresentações de dados empíricos. A grande maioria dos estudos com evidência é da área da saúde pública, ao passo que os estudos sem evidência se concentram nas áreas do direito, da teologia e da filosofia” (BRASIL, 2009, p. 46).

3 – Apresentação dos Termos de Referência e Materiais Didáticos

Nesse capítulo, encontram-se as descrições dos termos de referência dos editais selecionados⁴⁵ e também do conjunto dos materiais didáticos produzidos em cada projeto, no âmbito das ações dos editais.

Iniciaremos a apresentação pelo termo de referência do edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c), já que esse marcadamente orienta para que haja o tratamento dos direitos reprodutivos nos projetos aprovados e financiados em sua seleção. Posteriormente, são apresentados os materiais didáticos resultantes dos dois projetos aprovados nesse edital, os projetos: *Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência* (UDESC) e *Interseção com a Rede Pública de Ensino* (UFRJ).

Seguimos apresentando o termo de referência do edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b) e os materiais relativos aos projetos desenvolvidos: *Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas* (FURG), *Diversidade Sexual na Escola* (UFRJ), *Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos* (UTFPR), *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero* (UFSM) e *A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar* (IFPB).

Por fim, comentamos o termo de referência do edital *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (BRASIL, 2005a) e os materiais elaborados através do projeto *Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual* (UEL).

Aponta-se que, na descrição dos termos de referência, foram priorizados seus objetivos, justificativas e sugestão de conteúdos para serem trabalhados nos projetos e, conseqüentemente, nos materiais didáticos.

Já na descrição dos materiais didáticos, ressaltamos as materialidades dos mesmos, além da organização e estrutura dos conteúdos. Destacamos também as temáticas abordadas, mas, dada a diversidade dos assuntos tratados, muito além dos objetos e objetivos desta pesquisa, apenas os elencamos. Já as menções aos direitos reprodutivos como um todo e às temáticas de nosso interesse são feitas e analisadas em mais detalhes no próximo capítulo.

⁴⁵ Como já explicado, os termos de referência são os documentos em que o Ministério da Educação, por meio da SECAD, torna públicas as instruções para a apresentação e a seleção de projetos. Os três termos são assinados pelo secretário Ricardo Manuel dos Santos Henriques, que na época do lançamento dos editais, coordenava a Secretaria.

Além disso, antes de adentrarmos na descrição de cada material, contextualizamos o projeto e apresentamos em nota um breve currículo das e dos coordenadoras/es dos mesmos (de acordo com a época da produção do material).

Além disso, visando uma melhor aproximação com os materiais didáticos, organizamos, no APÊNDICE A, imagens desses materiais e algumas das referências que se encontram *online*.

3.1 Edital *Educação e Gravidez na Adolescência*

Como parte da justificativa para o desenvolvimento desse programa, o MEC, por intermédio da SECAD, entende que “no âmbito da política educacional brasileira, desenvolver atividades voltadas para a educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual e reprodutiva é uma demanda, cada vez mais, urgente e necessária” (BRASIL, 2006c, p. 2), de modo que o Ministério da Educação explica o foco do edital na gravidez na adolescência, indicando que a questão “tem ganhado mais destaque na mídia, em reportagens que geralmente dão destaque aos índices crescentes de meninas grávidas em todo país” (BRASIL, 2006c, p. 2). Aponta que

O grande desafio que esse quadro coloca para as escolas é o desenvolver mecanismos que evitem a evasão escolar por motivos vinculados à maternidade ou a paternidade, considerando as especificidades dessa situação, na perspectiva da educação sexual e da educação para a cidadania e direitos humanos. (BRASIL, 2006c, p. 2).

Como parte da concepção de que “a gravidez na adolescência é um fenômeno complexo, que envolve aspectos psicológicos, sociais e de saúde, que articula o campo dos direitos humanos das crianças e adolescentes ao campo dos direitos humanos das mulheres” (BRASIL, 2006c, p. 2), indica que as ações educativas voltadas à questão “deverão, necessariamente, se pautar por uma perspectiva ‘holística’ e transdisciplinar” (BRASIL, 2006c, p. 2).

Por isso, esse programa de apoio a projetos propõe-se a fomentar ações, que abranjam diversos campos considerados prioritários no âmbito da inclusão da educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual e reprodutiva focalizando a gravidez na adolescência nas escolas. Dentre tais campos prioritários menciona:

a) desenvolver atividades de formação de profissionais da educação; b) estruturar materiais didático-pedagógicos próprios; c) elaborar diretrizes curriculares para dar

coerência e consistência aos currículos escolares; d) 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, 2006c, p. 2).

Sobre os enfoques e temáticas, orienta-se que as atividades deverão abranger

a educação sexual, no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos, da saúde sexual e reprodutiva, com foco na gravidez na adolescência, em seus diversos aspectos, sob perspectiva teórica e metodológica transdisciplinar, compreendendo a escola como o espaço propício para as reflexões sobre a sexualidade tanto para meninas quanto para meninos. (BRASIL, 2006c, p. 8).

Para tanto, aponta-se que alguns enfoques devem ser considerados, dentre eles, enumera-se:

- a) garantir momentos específicos para o trabalho de educação sexual na escola (durante as aulas ou em outros momentos específicos de acordo com cada realidade) incorporando as reflexões sobre gênero, vivência prazerosa e saudável da sexualidade, saúde sexual e reprodutiva, maternidade e paternidade responsáveis, prevenção às DST/Aids, abuso e violência sexual, entre outras;
- b) o enfrentamento à problemática da evasão escolar de meninas grávidas e jovens pais, criando condições para a permanência dessas/es durante a gravidez e depois do nascimento do bebê;
- c) ações de valorização da auto-estima das adolescentes grávidas e jovens mães e pais como, por exemplo, oficinas de projeto de vida;
- f) articular projetos de educação sexual nas escolas, preferencialmente, em parceria com serviços de saúde;
- g) garantir a educação sexual e a reflexão sobre saúde sexual e reprodutiva também para jovens mães e pais;
- j) a leitura crítica da produção artística e midiática acerca da gravidez na adolescência, bem como, à sexualidade de adolescentes e jovens;
- m) a promoção à saúde e a proteção dos direitos fundamentais das pessoas vivendo com HIV/Aids, inclusive no que tange à saúde sexual e reprodutiva;
- n) a reflexão acerca da gravidez na adolescência e suas diversas dimensões, à luz dos direitos humanos. (BRASIL, 2006c, p. 8).

Portanto, consideramos que o edital *Educação e Gravidez na Adolescência* trouxe, de maneira contundente, a preocupação com a inserção do tratamento dos direitos reprodutivos nos contextos escolares e atentou também para a inclusão da temática da saúde sexual e reprodutiva na educação escolar. Esse posicionamento fica claro na enunciação dos objetivos e em todo o texto, inclusive com exemplos bastante diversificados para a abordagem da questão.

Nesse edital, foram selecionados e apoiados dois projetos de Instituições de Ensino Superior, um da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e outro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As informações e a descrição dos materiais didáticos elaborados pelos projetos encontram-se a seguir.

3.1.1 Projeto *Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência* (UDESC)

O Projeto *Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência* desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e coordenado pela Prof.^a Jimena Furlani⁴⁶.

Nele, foi produzido um livro impresso, organizado pela própria pesquisadora responsável, intitulado *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças* (FURLANI, 2008).

Essa publicação é organizada com artigos de várias autoras e autores desenvolvidos especialmente para esse livro. Inclusive as ilustrações da capa, e que são encontradas em algumas das atividades do mesmo, são de personagens criados com a finalidade de serem um dos recursos pedagógicos, que poderiam servir também ao trabalho de sala de aula.

Outra observação diz respeito a uma nota explicativa no livro, que contempla esclarecimentos sobre o estilo da escrita dos capítulos, nos quais procuram manter “uma coerência no ‘modo de escrever’ assumindo as reflexões advindas do Movimento Feminista quanto aos efeitos da linguagem”. Por isso, “evita-se a linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral”; não utilizam “‘homem’ para referir a humanidade”; escreve-se na primeira pessoa do singular e em todos os textos “é visibilizada a autoria”(FURLANI, 2008).

No primeiro capítulo, as autoras Nathália Clotilde Susin Athanázio e Marina Vieira Cerny, ambas bolsistas do projeto, apresentam o curso de formação destinado às/aos educadoras/es da rede estadual pública de Santa Catarina, oferecido como uma das ações. Para isso fazem uma introdução acerca da formação continuada de professoras e professores argumentando que

[...] a ‘formação continuada’ pode ser a saída para uma educação diferenciada, uma maneira de aprimorar os conhecimentos previamente adquiridos durante a formação e um meio eficiente de atualização e de renovação do compromisso político de

⁴⁶ Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFSC), Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas e Professora no Centro de Ciências Humanas e da Educação (UDESC).

transformação social – desejado ao sistema formal de escolarização. (ATHANÁZIO; CERNY, 2008, p. 8).

No Capítulo 2 *Abordagens contemporâneas para Educação Sexual*, escrito por Furlani, há a apresentação de diversos referenciais teóricos que podem definir as práticas docentes no trabalho de Educação Sexual. Segundo a autora,

Debruçar o olhar, teórico e didático, sobre essas abordagens tem uma grande implicação educativa e política para o trabalho docente, pois cada uma pressupõe uma concepção de educação, um entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, um entendimento de valores morais e éticos de vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada uma dessas abordagens define a prática docente e o perfil do/a professor/a que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual. (FURLANI, 2008, p. 18-19).

A autora passa a apresentar oito abordagens que, segundo ela, organizam a educação sexual contemporânea vista hoje no Brasil, são elas: a abordagem biológica-higienista; a abordagem moral-tradicionista; a abordagem terapêutica; a abordagem religiosa-radical; a abordagem dos direitos humanos; a abordagem dos direitos sexuais; a abordagem emancipatória; e a abordagem *queer* (FURLANI, 2005; 2008). Dentre tais abordagens destacamos as quatro últimas que, de vários modos, relacionam-se aos direitos humanos.

Já no Capítulo 3, *Pressupostos teóricos e políticos de uma Educação Sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós-crítico*, a autora defende, como explicita o próprio título, “o pós-estruturalismo como recurso teórico analítico na Educação Sexual” (FURLANI, 2008, p. 45).

No capítulo seguinte *Educação sexual para/na infância*, a autora argumenta que “considerar que a infância é uma fase da vida em que a sexualidade se expressa é, necessariamente, rever e repensar os entendimentos culturais acerca dos objetivos da sexualidade [...]” (FURLANI, 2008, p. 58). Para tal aponta que “o principal paradigma a ser desconstruído (revisto, ressignificado) é o entendimento de que a sexualidade, para as pessoas, independentemente da faixa etária, se justifica pelo objetivo da reprodução” (FURLANI, 2008, p. 63).

A autora expõe oito princípios para uma Educação Sexual na escola de respeito às diferenças: 1º princípio “a educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar”; 2º princípio “as manifestações da sexualidade não se justificam, apenas, pelo objetivo da ‘reprodução’”; 3º princípio “a descoberta corporal é expressão da sexualidade; 4º princípio “não deve haver segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas; portanto, a prática pedagógica da educação sexual deve acontecer sempre em co-educação; 5º princípio “meninos e meninas devem/podem ter os

mesmos brinquedos”; 6º princípio “a linguagem plural, usada na educação sexual, deve contemplar tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento familiar/popular/cultural”; 7º princípio “há muitos modos de a sexualidade e o gênero se expressarem em cada pessoa; e 8º princípio “a educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade, direitos humanos” “e, assim, questionar preconceitos” (FURLANI, 2008, p. 62).

Na última parte desse capítulo, Furlani apresenta as seis personagens que figuram na capa do livro e em diversas atividades propostas para o trabalho com crianças. Tais personagens, ilustradas por Elisa Baasch de Souza, foram pensadas para “visibilizar as crianças de que falava e suas diferenças identitárias” (FURLANI, 2008, p. 63). Segundo a autora “além desse aspecto, as inúmeras identidades culturais, que marcam os distintos sujeitos sociais, seriam apresentadas como uma assumida estratégia política de construir, sobre elas, uma representação positiva” (FURLANI, 2008, p. 63). Por isso, na seção *Meu nome tem uma origem e eu me orgulho dela – as crianças do livro explicitam as diferenças identitárias*, a autora afirma que

Ao mostrar que cada sujeito possui um nome que tem uma história – a história de vida de seu personagem -, busco promover uma cultura de respeito às diferenças, pautada por uma ética educacional, acima de tudo, garantida pelo direito à vida, pelo direito à integridade física, pelo direito à dignidade humana, pelo direito a ser diferente. (FURLANI, 2008, p. 63).

Desse modo, a autora segue apresentando cada personagem, através de sua ilustração e da biografia e da foto da pessoa homenageada. Ao fazê-lo consegue explicitar diferenças identitárias das personagens através da ilustração e texto e as diferenças identitárias das personalidades através do texto biográfico e foto.

Dentre as personagens temos: Lélia uma menina indígena que teve seu nome escolhido por seu pai e sua mãe para homenagear a intelectual e ativista engajada na luta contra o racismo e o sexismo, Lélia de Almeida Gonzalez; Herbert, um menino negro cuja mãe escolheu o nome para homenagear, Herbert José de Souza, o Betinho, militante engajado em diversas causas, como a luta contra fome, reforma agrária, os regimes militares e as questões relacionadas à epidemia da AIDS; Eliane, uma menina branca de cabelos escuros, cujo nome foi escolhido por sua mãe e seu pai e homenageia Eliane Potiguara, militante de direitos humanos, especialmente das causas indígenas, essa menina também é dona da cachorrinha Tami Tami; Alfredo, menino branco e loiro, que usa óculos e cadeira de rodas, teve seu nome escolhido por suas duas mães para homenagear Alfredo da Rocha Vianna Filho, o Pixinguinha, extraordinário músico negro; Patrícia, menina negra, cuja mãe e o pai resolveram homenagear através de seu nome, Patrícia Redder Galvão, conhecida por sua luta

pelos direitos humanos e apelidada de Pagu; Renato, garoto de origem oriental e dono da cachorrinha Sapeca, teve seu nome escolhido para homenagear Renato Manfredini Júnior, o Renato Russo, compositor e vocalista da banda Legião Urbana, que era admirada por seu pai e sua mãe na juventude.

Já no capítulo 5, “Educação Sexual – possibilidades didáticas a um começo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, Jimena Furlani vai indicar algumas atividades didáticas para um início na educação sexual, as quais seguem algumas etapas: 1ª conhecer as partes do corpo de meninas e meninos; 2ª entender noções de higiene pessoal e conceitos de nudez e privacidade; 3ª conversar sobre a linguagem, sendo que, nessa etapa, inclui questionar a importância conferida à reprodução e questionar as comparações feitas entre seres humanos com animais e plantas; 4ª conhecer os vários modelos de famílias (“explicitando as muitas formas de conjugalidade – os laços afetivos e de convivência mútua”); 5ª iniciar o entendimento acerca das mais diferentes diferenças ao encontro do respeito às diferenças; 6ª educação de meninos e meninas a partir dos Estudos de Gênero, discutindo a equidade e os brinquedos infantis e o respeito aos animais domésticos, como meio de desenvolver afetividade e interferir nos processos constitutivos da violência; e 7ª discutir (antecipar) informações acerca das mudanças do corpo na puberdade (FURLANI, 2008, p. 72).

Para a problematização sobre os vários modelos de famílias, a autora incorporou ao material uma atividade com sete folhas nas quais estão desenhadas as famílias das personagens do livro. Por exemplo, a de Alfredo, em que podemos ler “Ele tem duas mães. Ele foi adotado por duas mulheres” e vê-lo desenhado feliz no colo de ambas. Há ainda uma oitava folha, na qual as professoras e professores devem pedir à criança que desenhe a própria família.

Já o Capítulo 6, *Conhecendo meu corpo – saúde, higiene e sexualidade’ – um Projeto possível para Educação Infantil*, elaborado por Jamira Furlani Traz a apresentação e discussão de um projeto de educação sexual para a Educação Infantil, cujos temas principais foram higiene e corporeidade e os objetivos específicos: 1) “conhecer o próprio corpo e o do/a colega, respeitando a diversidade e as diferenças pessoais”; 2) “perceber as diferenças do corpo, aprendendo o nome correto de todas as partes, inclusive dos genitais”; 3) “adquirir hábitos constantes de higiene como lavar as mãos, escovar os dentes e tomar banho, despir-se e vestir-se, pentear os cabelos” (FURLANI, Jamira, 2008, p. 110). Os princípios que regiam o trabalho eram aqueles propostos por Jimena Furlani no capítulo 5. A autora destaca ainda alguns temas importantes para se tratar com as crianças nesse contexto: “diferença corporal entre meninos e meninas, privacidade, noção de nudez e regras sociais, diferentes famílias,

afetividade nos relacionamentos, linguagem e formas de se referir aos genitais, relações de gênero e equidade entre meninos e meninas” (FURLANI, Jamira, 2008, p. 113).

No Capítulo 7, *Estudo do Tempo: O Dia e a Noite – Conhecendo e respeitando as culturas indígenas na Educação Infantil*, as autoras Andréa Regina Maria, Eunice Klauberg e Rosângela Luz Vieira propõem um conjunto de atividades para as crianças trabalharem, a partir de uma lenda indígena do dia e da noite, “a valorização da cultura e os saberes dos povos indígenas como parte do universo de saberes desenvolvidos ao longo da história da humanidade” e “inserir as crianças no entendimento de respeito às muitas diferenças que nos constituem” (MARIA; KLAUBERG; VIEIRA, 2008, p. 121).

No Capítulo 8, chamado *Informação, apenas, não muda comportamento? – a Educação Sexual e a construção de uma cultura de prevenção*, a autora Jimena Furlani discute a pergunta-título, ponderando que isso talvez ocorra dentre diversos fatores “porque [...] a informação] chega tarde demais: na adolescência – geralmente nos trabalhos escolares realizados, apenas, de 5ª a 8ª séries ou no Ensino Médio” (FURLANI, 2008, p. 127). Assim, defenderá a construção de uma cultura preventiva desde a Educação Infantil.

Para tanto, formula e expõe uma atividade voltada às crianças da Educação Infantil a partir dos 5 anos de idade. Nela, as crianças deveriam receber três folhas com desenhos e enunciados a ser completados (as fotocópias encontram-se disponíveis ao fim do capítulo). Os enunciados a serem preenchidos têm objetivo de “reforçar o entendimento das fases da vida em que, socialmente, se espera que as atividades ocorram” (FURLANI, 2008, p. 128).

Dessa maneira, duas das folhas contam com questões vivenciadas, conforme suscita a atividade, por crianças e são assim introduzidas “As CRIANÇAS, em algumas atividades que fazem na vida, precisam de PROTEÇÃO. Acidentes podem ser evitados e podemos PREVENIR acontecimentos indesejados” e possui exemplos como “para praticar esportes tomamos cuidados usando equipamentos adequados chuteiras e joelheira”, no desenho que acompanha a frase uma menina – a personagem – Eliane – atua como goleira de futebol (FURLANI, 2008, p. 128-129). Já na folha destinada às atividades desempenhadas por adultas e adultos o título afirma “PESSOAS ADULTAS também se PROTEGEM e AGEM de modo PREVENTIVO” e nela consta, entre outras, a ilustração de um homem branco em um sofá segurando uma camisinha na mão e uma mulher branca em seu colo, acompanhada da frase “para evitar gravidez e prevenir doenças usam ___ quando fazem amor”, cuja sugestão apresentada pela autoria seria “camisinha” (FURLANI, 2008, p. 128;131).

No Capítulo 9, nomeado *Educação Sexual para adolescência – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* desenvolvido por Jimena Furlani, é feita uma introdução sobre

a relevância deste tipo de trabalho e sugeridos alguns temas para tal, como “Práticas de sexo seguro (evitando a gravidez e as DSTs)”, “Gravidez na vida de uma pessoa – Maternidade e Paternidade” e “Direitos humanos e direitos sexuais” (FURLANI, 2008, p. 133). Além disso, a autora compartilha ideias de jogos como sugestões didáticas para o trabalho, como: *Discussão de Casos; O ano em que nasci; Bingo Adolescente; Que mudanças são essas em meu corpo? e Vamos ficar?*.

E por fim, nesse capítulo, a autora discorre sobre a educação sexual a partir de projetos, disponibilizando trechos de dois deles, formulados por um professor e uma professora que fizeram o curso promovido dentro do projeto.

O Capítulo 10, *Núcleo de Educação e Prevenção/NEPRE – uma proposta que articula nas Escolas ações educativas voltadas as drogas, a violência e a sexualidade (DSTs, HIV, AIDS, gravidez na adolescência)* escrito por Natália Cristina de Oliveira Meneghetti, que é articuladora das ações do NEPRE⁴⁷, apresenta um entendimento da educação preventiva como aquela que envolve as questões da sexualidade, drogas, violência, trânsito e meio ambiente.

O Capítulo 11, *Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Desigualdades Raciais – um olhar a uma Educação Sexual de respeito às diferenças*, de autoria de Paulo de Jesus Francisco Cardoso e Willian Robson Soares Lucindo, discute-se a temática do multiculturalismo e das políticas de promoção de igualdade no cotidiano escolar da diversidade cultural e do problema das desigualdades raciais no nosso país e no mundo. Para tanto, os autores perpassam a discussão da Lei 10.639/2003 que, modificando a LDB (Lei 9.394/1996), obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 0003/2004, que propôs Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana.

No último capítulo, escrito por Karla Leandro Rascke, *Populações indígenas em Santa Catarina – reflexões acerca de uma educação sexual de respeito à diversidade étnico-racial*, a autora aborda a diversidade da cultura indígena e sua valorização, as populações indígenas e a educação e preservação étnica dessas no Brasil e especialmente em Santa Catarina. Há também apontados sobre a lei 11.645/2008 que incluiu o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas⁴⁸.

⁴⁷ Núcleo de Educação e Prevenção da Gerência de Educação da Grande Florianópolis (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina).

⁴⁸ A Lei 11.645/2008 foi incorporada à anterior, Lei 10.639/2003, acrescentando em seu texto a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

3.1.2 Projeto *Interseção com a Rede Pública de Ensino* (UFRJ)

O Projeto *Interseção com a Rede Pública de Ensino* foi desenvolvido sob coordenação de José Leonídio Pereira⁴⁹, professor vinculado ao Departamento de Ginecologia e Obstetrícia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

É importante sinalizar que esse projeto é o único, dentre aqueles realizados por Instituições de Ensino Superior, vinculado exclusivamente à área da saúde, mais particularmente à Ginecologia.

Como já descrito anteriormente, não obtivemos sucesso nos contatos realizados. Ao pesquisarmos sobre o mesmo na Internet, encontramos um site que aparentemente seria reservado para publicizar as ações do projeto, no entanto, em todas as seções havia a informação “em construção” assinalando que a intenção não fora ali concretizada. Não tivemos conhecimento de nenhum outro material didático proveniente dessa ação.

Em virtude do exposto, infelizmente, nesse trabalho não incorporaremos a análise de tal projeto.

3.2 Edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas*

No termo de referência desse edital, na apresentação do tema, reforça-se a idéia de que

Concepções, práticas e estruturas sexistas e homofóbicas são construções sociais, históricas, políticas e não dados da natureza, por isso são objeto de crítica e, sobre elas, pode-se exercitar uma influência efetiva, visando a sua superação. Daí a importância da educação e de ações voltadas a promover a mudança de comportamento de gestores/as públicos/as, no enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência sexista e homofóbica. (BRASIL, 2006b, p. 3).

Outro destaque diz respeito à consideração de que “sexismo e homofobia encontram na experiência escolar um dos seus mais decisivos momentos” (BRASIL, 2006b, p.3).

O texto faz menção às situações de desigualdade entre homens e mulheres, entendidas como ainda persistentes em várias arenas sociais, mesmo com “a melhoria da formação educacional e da qualificação delas” e aponta que tais mecanismos discriminatórios

[...] produzem efeitos ainda mais profundos quando alimentam ou são alimentados por outros fatores, tais como cor, raça, etnia, orientação sexual, identidade de

⁴⁹ Mestre em Medicina na área de Ginecologia (UFRJ) e Graduado em Medicina (UFRJ).

gênero, idade, condição psicofísica, orientação religiosa, origem social ou geográfica etc., em um quadro de sinergias de vulnerabilidades, geradoras e recrudescedoras de exclusão. (BRASIL, 2006b, p. 3).

Também atentam para que “ainda que sejam poucos os dados disponíveis, é notória a discriminação contra homossexuais no mercado de trabalho e, sobretudo, contra travestis” (BRASIL, 2006b, p.4).

Especificamente sobre o ambiente escolar, o texto afirma que o sexismo e a homofobia se manifestam de muitas formas, como nos casos em que ainda “concepções pedagógicas, curriculares e livros didáticos [...] veiculam conteúdos discriminatórios, imagens estereotipadas [...] e concepções restritivas e naturalizadoras acerca dos corpos e da sexualidade [...]” (BRASIL, 2006b, p. 4). Também estabelecem forte relação entre o tratamento diferenciado dado na escola, segundo o gênero e/ou as identidades e orientações sexuais, com “distintos processos de empoderamento ou de segregação nas esferas pública e privada.” (BRASIL, 2006b, p. 4). Apontam que tal tipo de prática por educadores e educadoras produz “efeitos, por exemplo, na ambiência escolar, na permanência na escola, na distribuição do ‘fracasso escolar’, nas definições das carreiras profissionais” (BRASIL, 2006b, p. 4).

Por isso, esse termo de referência pretende

[...] fomentar, nos contextos educacionais, abordagens que contemplem articulações entre temáticas que, até muito recentemente, podiam ser vistas não apenas como distintas, mas aparentemente inconciliáveis, sobretudo no plano político. Sem desconsiderar as especificidades existentes entre elas, procura incentivar enfoques que dêem conta dos processos em que gênero e orientação sexual são categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas. (BRASIL, 2006b, p. 4).

Assim, há a instrução para que as atividades que venham a ser propostas apresentem “enfoque crítico, por meio de abordagens transversais que ensejem trocas de experiências e reflexões acerca das temáticas relativas à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, à cidadania e aos direitos humanos”. E levem em consideração, por exemplo:

- a) a crítica ao papel da escola como espaço de reprodução social e de construção de corpos, sujeitos, identidades e relações pautadas pela heteronormatividade;
- i) as interfaces entre gênero, identidade e sexualidade;
- j) a reflexão acerca da sexualidade e dos direitos sexuais de adolescentes, jovens e adultos/as;
- l) a discussão acerca de formas inovadoras de abordagem social e pedagógica com vistas à construção de um espaço escolar democrático, pluralista e que promova uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero; o cenário

nacional e internacional de lutas pela ampliação e pelo reconhecimento e afirmação dos direitos sociais e políticos das mulheres e das populações LGBTT;

m) a promoção da saúde, dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, e a proteção dos direitos fundamentais das pessoas vivendo com HIV/Aids. (BRASIL, 2006b, p. 13).

Dessa maneira, compreendemos que nesse edital a questão dos direitos reprodutivos apresenta-se de maneira um pouco mais explícita, contudo ainda circunscrita ao caráter de indicativo, como uma possibilidade no trabalho a ser desenvolvido.

Nesse edital foram selecionados e apoiados cinco projetos de Instituições de Ensino Superior, um da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), outro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, por fim, um do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

As informações e a descrição dos materiais didáticos desenvolvidos pelos projetos encontram-se na sequência.

3.2.1 Projeto *Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas* (FURG)

O Projeto *Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas*⁵⁰ desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi coordenado por Paula Regina Costa Ribeiro⁵¹.

Nessa iniciativa, foram produzidos três livros, dois deles são chamados Cadernos Pedagógicos, um voltado aos anos Iniciais e outro aos Anos Finais, o outro livro é denominado *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências* (SILVA et al., 2008). Além dos livros, produziu-se também um DVD interativo⁵².

⁵⁰ Sobre o projeto, acesse:

<http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=77:mec2007&catid=43:extensao&Itemid=69>. Acesso em: 29 out. 2012.

⁵¹ Doutora em Ciências Biológicas – Bioquímica (UFRGS), Mestre em Biociências – Zoologia (PUCRS), Graduada em Ciências – Licenciatura Plena em Biologia (FURG) e Ciências – Licenciatura Curta (FURG). Professora do Instituto de Educação (FURG), docente no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (FURG) e no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde (UFRGS/FURG).

⁵² Versão online disponível em: <<http://www.sexualidadeescola.furg.br/bin/index.htm>>. Acesso em: 29 out. 2012.

O conjunto do material foi reunido em uma caixa (*box*) desenvolvida para o projeto, com o título e as informações institucionais e decorada com três tipos de ilustrações que se combinam de maneiras várias também nas capas e páginas dos livros.

Essas ilustrações são o desenho de um casal que se abraça feito apenas de contorno e fundo, transformando-se em uma única figura cheia, da qual não identificamos o sexo do par; o outro é uma silhueta estilizada de um corpo; e há ainda algumas ilustrações estilizadas de pessoas apenas em preto – nos desenhos figuram: uma menina andando “rápido” de bicicleta, uma senhora com bengala, uma garota fazendo “embaixadinhas” com uma bola de futebol e outra empinando pipa; quanto aos garotos, um faz “discotecagem”, ou levantando um haltere, outro varre o chão, um está na cadeira de rodas, outro caminha com uma mochila e um senhor anda com sua bengala.

As cores também estão presentes nas capas, sendo que predomina na caixa o tom amarelo, no caderno pedagógico para os anos iniciais, o laranja, para os anos finais, o azul e, no terceiro livro, os tons de verde.

Todos os livros são iniciados por uma apresentação comum sobre o projeto. Outra importante observação é que em todos os materiais se adota o caractere @ para as referências ao gênero (representa a vogal “a” e/ou a vogal “o”), segundo a coordenadora do projeto,

[...] porque entendemos que a linguagem institui relações, poderes, lugares, produzindo e fixando diferenças e, neste sentido, o ocultamento do feminino, usando o masculino para referir-se aos dois gêneros, institui e demarca os lugares, constituindo o masculino como padrão hegemônico. (RIBEIRO, 2008a, p. 9).

Os dois cadernos pedagógicos – intitulados *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico – Anos Iniciais* (RIBEIRO, 2008) e *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico – Anos Finais* (RIBEIRO; QUADERADO, 2008) – foram organizados em três partes. Na primeira estão textos que visam fornecer pressupostos teóricos; na segunda parte, encontram-se indicações de atividades e, na última sessão, estão sugestões de filmes, livros, sites, entendidos no projeto como artefatos culturais. Aqui exporemos apenas os textos teóricos. Já as atividades e artefatos sugeridos, devido à variedade e amplitude temática, serão abordados no próximo capítulo apenas quando incidirem em algum ponto relativo aos interesses desta pesquisa.

No *Caderno Pedagógico voltado aos Anos Iniciais* é possível comentar que os textos dispostos abordam várias questões: conceitos como estereótipo e representação, o gênero e as identidades de gênero no espaço escolar, a produção do corpo no espaço escolar, as possibilidades de trabalho com as representações de gênero em artefatos culturais, como os

desenhos animados, brincadeiras, seus produtos decorrentes, além de explicitações sobre a importância de se discutir homossexualidade na escola.

Sobre o *Caderno Pedagógico direcionado aos Anos Finais*, podemos apontar que os textos abordam temáticas como: a adolescência como uma construção social, cultural e histórica, modificações corporais, representações de gênero, a escola frente ao combate à homofobia e as próprias diferenças sexuais.

Já no terceiro livro intitulado *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências* (SILVA et al., 2008) também existem três partes: na primeira, dois textos de apresentação – um sobre o projeto (RIBEIRO, 2008f) e outro escrito por um técnico da SECAD (JUNQUEIRA, 2008); na outra parte do livro, estão doze textos de várias autoras e autores e, ao final, constam quinze relatos de experiência, apresentados e discutidos.

Os textos iniciais abordam o projeto desenvolvido em parceria com a SECAD e no outro, escrito por um técnico dessa Secretaria, no qual há a defesa de uma “pedagogia da diversidade de corpos, de gêneros e sexualidades” (JUNQUEIRA, 2008).

Nos outros textos, vários assuntos são discutidos como: volta-se ao curso e a questão do discurso biológico (RIBEIRO, 2008f), pensa-se o corpo, os gêneros e as sexualidades nas aulas de Educação Física, dentre os artefatos culturais privilegia-se a questão da alimentação, dos desenhos infantis, dos adornos, estilos e produtos de consumo, as revistas jovens, discute-se os padrões de beleza associando-os ao gênero, a modificação corporal, a mulher no espaço escolar, a questão do abuso sexual e a diferença na Educação Infantil.

Há ainda a produção feita pelo projeto de um DVD interativo para ser utilizado diretamente com alunas e alunos nas salas de aula. Esse DVD está acompanhado por um encarte elucidativo e propositivo voltado às professoras e professores que pretendem utilizar o material. Dentre as atividades propostas do DVD, encontramos um *Quiz*, jogo de perguntas e respostas, uma sessão *Você Sabia?*, que conta com sessenta e seis curiosidades sobre sexualidade, um *Glossário* e outro item chamado de *Cenas da Vida*, em que se disponibilizam dois vídeos produzidos – em ambos as protagonistas são meninas e as histórias são apresentadas sem final: um dos vídeos conta a história de uma garota que descobre que sua amiga gosta de meninas e o outro, no qual, uma garota descobre que está grávida.

Esse recurso pedagógico foi desenvolvido para ser utilizado pelas/os educadoras em sala de aula. É um material muito rico e bem produzido, que pode ser explorado de diversas maneiras.

Conta ainda com o encarte que elucida algumas possibilidades de se trabalhar com o material, principalmente no tocante aos vídeos. Assim, aqui, explicam que o intuito de deixar

as histórias sem final era de “possibilitar discussões, problematizações e buscas de alternativas criativas de superação de situações de desamparo e de opressão”. Há sugestões de diversas questões que podem ser abordadas em sala, em cada uma dessas “cenas da vida”, focando amplas questões como diversidade sexual (vídeo 1) e sobre gravidez na adolescência, aborto, família, relações de gênero, maternidades e paternidades, permanência na escola frente à gravidez etc. (vídeo 2).

3.2.2 Projeto *Diversidade Sexual na Escola* (UFRJ)

O Projeto *Diversidade Sexual na Escola* desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenado por Alexandre Bortolini⁵³ produziu um livreto impresso⁵⁴ e dois vídeos *online*⁵⁵.

O livreto é de autoria do próprio pesquisador responsável, com colaboração de Marjorie Marchi, Regina Bortolini e Luan Barros Cassal, intitulado, tal como o projeto, *Diversidade Sexual na Escola* (BORTOLINI, 2008).

O fato de adotarmos a denominação livreto deriva da definição feita pelo próprio autor no material. Tecnicamente, por possuir mais de cinquenta páginas, é classificado como livro. Porém, o livro possui cinquenta e oito páginas que são impressas em meia folha, características que contribuíram para duas coisas: uma, resultou em formato interessante, e outra, puderam ser feitas e distribuídas dez mil cópias.

Outro dado é que a publicação é de excelente qualidade gráfica e estética. É flagrante o investimento na qualidade do papel, na impressão, nas cores, mas também, na escolha das imagens, na disposição do texto, às vezes corrente na página, outras em quadros, além da escolha criativa dos subtítulos.

Ademais, recorre-se a diversos depoimentos de professoras/es, de estagiária, de coordenadora pedagógica, de jovens travestis, de jovem gay, de transexual, de professora travesti, de professor gay, de diretora, colhidos durante as oficinas desenvolvidas pelo projeto, e alocados no livro sempre em posição privilegiada.

⁵³ Graduado em Comunicação Social (UFRJ). Coordenador de Comunicação da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (UFRJ).

⁵⁴ Versão online disponível em: < <http://www.pr5.ufrj.br/diversidade/images/DiversidadeWeb.pdf> >. Acesso em: 02 mar. 2011.

⁵⁵ Disponível em:< <http://www.pr5.ufrj.br/diversidade/index.php/videos>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

Outro recurso é o uso de diversas problematizações (nem sempre respondidas, mas instigantes) e o cuidado de evitar muitos termos técnicos e o excesso de referências.

Enfim, diferentemente dos outros trabalhos, este possui o aspecto de uma revista voltada ao público jovem, sendo extremamente atrativo e interessante.

Seu conteúdo é bastante amplo, no entanto, abrigando unicamente temas relacionados ao universo LGBT⁵⁶.

Os vídeos produzidos mantêm o caráter problematizador do material. Nas duas histórias, *Novamente* e *Por outros olhos*, não há uma “lição” ao final. É um conteúdo aberto, passível de ser questionado, ampliado etc. Os temas abordados são violência e preconceito homofóbico, no primeiro, e, no outro, a heteronormatividade que, no entanto, é aludida através do recurso de trazer à cena um mundo onde todos e todas deveriam ser homossexuais.

3.2.3 Projeto *Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos* (UTFPR)

O Projeto *Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos* foi desenvolvido pelo GeTec – *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia* do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) em parceria com o REGEDI – *Grupo Interdisciplinar de Estudos, Ensino-Pesquisa e Extensão em Representações de Gênero e Diversidade*, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Matinhos, no Paraná. A coordenação do projeto era de responsabilidade das professoras Marília Gomes de Carvalho⁵⁷, Nanci Stancki da Luz⁵⁸ e Lindamir Salete Casagrande⁵⁹.

⁵⁶ Embora não privilegie ou enfoque nenhuma questão específica sobre a vivência da lesbianidade.

⁵⁷ Pós Doutora (Université de Technologie de Compiègne-França), Doutora em Antropologia Social (USP), Mestre em Ciências Sociais (PUC/SP) e Graduada em Ciências Sociais (UFPR). Professora da UTFPR e do Programa de Pós Graduação em Tecnologia (UTFPR).

⁵⁸ Doutora em Política Científica e Tecnológica (UNICAMP), Mestre em Tecnologia (UTFPR), Especialista em Metodologia do Ensino Tecnológico (UTFPR), Graduada em Matemática (UFPR) e Graduada de Direito (UNICURITIBA). Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós Graduação em Tecnologia (UTFPR).

⁵⁹ Doutoranda em Tecnologia e Sociedade (UTFPR), Mestre em Tecnologia (UTFPR), Especialista em Fundamentos da Matemática (Instituto Brasileiro de Pesquisa) e Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática (Fundação de Ensino Superior de Pato Branco). Professora de 1º e 2º grau da UTFPR.

Nesse projeto foi produzido um conjunto de quatro cadernos, que foram disponibilizados apenas *online*, no site do GeTec, cuja finalidade foi assim expressada “proporcionar às pessoas interessadas material de referência para cursos que por ventura venham realizar na busca de uma sociedade mais justa e igualitária com relação a gênero e diversidade sexual” (CARVALHO; CAVALAN, 2008, p. 8).

Cada caderno compreende um módulo temático, da seguinte forma: 1) Conceitos de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual⁶⁰; 2) Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar⁶¹; 3) Gênero, Diversidade Sexual, Ciência e Tecnologia⁶²; e 4) Gênero, Diversidade Sexual e Mídias⁶³. Neles estão disponibilizados os objetivos do trabalho de cada módulo, textos teóricos sobre o assunto, as dinâmicas realizadas no curso desenvolvido durante o projeto (com comentários sobre as fases da dinâmica, seus resultados e a avaliação da atividade), as referências teóricas que foram utilizadas e, por vezes, sugestões de textos, livros, músicas, sites e filmes.

Destaca-se o encadeamento dos materiais que se encontram muito bem apresentados. Assim, observa-se a sequência das atividades, inicialmente voltadas a levantamento de conhecimentos prévios, o cuidado para não repetir os conteúdos teóricos, mas sim, construí-los ao longo dos cadernos.

No entanto, como se trata de relatar a formação oferecida e subsidiar outras ações de formação através desse modelo, muitas das discussões empreendidas no curso não estão exaustivamente colocadas no material.

Um ponto positivo é que, como o material foi elaborado depois do desenvolvimento da ação de formação, pode-se ressaltar o fato de que nele há o registro dos processos formativos, algumas dificuldades, reações das/os participantes, as mudanças de percepção, bem como, tudo que é sugerido está colocado claramente passo-a-passo.

É preciso pontuar que se tratou de uma produção coletiva, que em dada parte identificava-se a autoria e em outras não.

Com relação ao aspecto estético desse material, podemos dizer que se trata de um texto bem referenciado teoricamente, sem, no entanto, ser “engessado” no modelo científico de um artigo acadêmico, por exemplo. Há uso de *box* com os objetivos dos módulos e

⁶⁰ Versão online disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E1.pdf >. Acesso em: 02 mar. 2011.

⁶¹ Versão online disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E2.pdf >. Acesso em: 02 mar. 2011.

⁶² Versão online disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E3.pdf >. Acesso em: 02 mar. 2011.

⁶³ Versão online disponível em: < www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E4.pdf >. Acesso em: 02 mar. 2011.

conteúdos programáticos, perguntas na formulação do texto, os conteúdos teóricos estão bem sintetizados e com sugestões de referências complementares. Recorre-se a relatos, transcrições de falas, fotos, reprodução de conteúdos de outros materiais trabalhados no período do curso, como um livro didático ou de literatura e ainda figuram desenhos típicos dos conteúdos do computador, mas colocados em alusão ao assunto tratado e também provavelmente escolhidos devido à facilidade de acesso e familiaridade das/os autores por serem pesquisadores das relações entre Educação e Tecnologia.

No primeiro desses cadernos, *Conceitos de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual*, constam, dentre os objetivos, “apresentar a dimensão sexual como **uma forma de direito** dos alunos e alunas de refletir esta temática de forma científica, com planejamento, de forma contínua e não apenas pontual” (GeTec, 2008a, p. 10, grifos das/os autoras/es).

A primeira parte tratava do conceito de gênero e para tanto apresentou uma breve trajetória do conceito. Depois, passaram às diferentes abordagens de gênero na literatura acadêmica e a construção de feminilidades e masculinidades, as quais foram identificadas com o gênero enquanto papéis dicotomizados, como tradução de sistemas culturais e o gênero como relacional. Essa última abordagem, com a qual se identificam as autoras e autores do caderno.

Seguem os relatos de quatro dinâmicas realizadas sobre a temática. A primeira delas, *Mapeando o gênero*, visava conhecer as ideias que as/os participantes do curso tinham sobre o conceito; a segunda, *Identificando as dicotomias de gênero*, a terceira *Discutindo dicotomias e papéis de gênero* incluía a projeção do filme *Acorda Raimundo, Acorda* (1990) e reflexão cujo objetivo era “discutir a possibilidade da troca de papéis de gênero e desconstruir a noção de papéis nitidamente demarcados para homens e mulheres, onde o poder masculino é valorizado e visto como regra” (GeTec, 2008a, p. 19), e a última que consistia na reprodução da música *Masculino e Feminino* de Pepeu Gomes, Baby Consuelo e Didi Gomes e a reflexão sobre seu conteúdo.

Na segunda parte do caderno, o foco era o conceito de sexualidade. No tópico inicial *Sexualidade: do medo ao conhecimento*, há o destaque para a frase “Sexualidade é diferente de sexo”, a partir da qual se passa às conceituações.

Com relação ao trabalho sobre diversidade sexual, este foi desenvolvido durante as várias dinâmicas feitas pelo grupo, todas estão retratadas no caderno. Entre elas, *Bom dia criativo e Toque*, solicitação de experiências pessoais prévias sobre o trabalho com sexualidade e gênero, *Reverendo as marcas*, o objetivo era fazer pensar em “como as pessoas

são marcadas e rotuladas por palavras e experiências” (GeTec, 2008a, p. 28) e *Refletindo sobre a violência dos pejorativos de gênero*.

Ao comentar o resultado de tal atividade, retomou-se a questão sobre os obstáculos que impediam a entrada do tema “gênero e sexualidade” na escola. Sobre isso comentam que

Segundo relatos dos educadores e durante a sensibilização ficou evidente que o tema não é conhecido, não foi contemplado na sua formação acadêmica, tampouco nos cursos de formação continuada, negligenciada por medo e resistência dos pais e professores em aceitar que essas relações de gênero sejam abordadas no espaço escolar. (GeTec, 2008a, p. 31).

Outro ponto importante é o comentário de que “era recorrente no grupo a associação de maternidade, casamento e ocupação do lar com as personagens femininas, obscurecendo a relevância da inserção da mulher no mundo social e do trabalho” (GeTec, 2008a, p. 32).

Depois, relatam a apresentação comentada do livro *Tudo bem ser diferente* de Todd Parr (2002) e o encerramento do módulo com a reflexão advinda da história do *Profeta Gentileza* e com a apresentação da música *Gentileza* de Marisa Montes, cuja letra consta no caderno.

Já, o caderno *Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar* objetivava

[...] debater as questões de gênero que se manifestam no ambiente escolar, buscando sensibilizar as/os participantes sobre a importância de tal reflexão para a construção de uma educação democrática e igualitária, visando a redução das desigualdades sociais e provocar indagações e inquietações nas/os participantes levando-os à reflexão sobre as representações de gênero e suas relações na educação. Será ressaltada a importância dos atores sociais, bem como, das ferramentas utilizadas por estes com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem para a construção e/ou manutenção das relações e representações estereotipadas de gênero. (GeTec, 2008b, p. 10).

O módulo é introduzido com um texto teórico, no qual se contextualiza a crescente importância da escola enquanto instância de socialização e educação na vida das crianças e adolescentes.

De acordo com os objetivos do módulo, passa-se à exploração e análise das relações de gênero nas brincadeiras e cantigas infantis. São relatadas várias dinâmicas.

Posteriormente, o conteúdo do módulo explana sobre as representações de gênero nos livros didáticos, discutindo se esses podem ou não contribuir para a construção e manutenção de papéis estereotipados para homens e mulheres. Com esse intuito, foram analisados no curso livros didáticos de diversas disciplinas e níveis de ensino utilizados pelas/os docentes que participavam das ações de formação. Ressalta-se que a perspectiva adotada visa que as/os educadoras/es possam transformar o fato de um livro didático conter uma imagem ou texto carregada de preconceitos ou mesmo de reificações de estereótipos de gênero, em possibilidade de discussão e problematização da questão.

Já a seção seguinte do caderno discute as representações de gênero, agora em livros de literatura infantil. Relatam leitura de livros e análises, dentre eles *O livro da família* escrito por Todd Parr (2004); *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos* de Sandra Branco (2004); *Diversidade* de Tatiana Belinky (1999) ; *Mamãe botou um ovo* de Babette Cole (1993); *Sementinhas de fazer bebês* de Thierry Lenain (2003) e *Menino brinca de boneca?* de Marcos Ribeiro (2001).

Para abordar o tópico *Diversidade Sexual no Ambiente Escolar*, apresentam e discutem o resultado da dinâmica *Boneca na Mochila*. A idéia inicial era imaginar tal situação – é encontrada uma boneca na mochila de um menino – e debater o que cada uma/um faria se fosse profissional do colégio, mãe ou pai e o/a próprio/a aluno/a. Em seguida, foi exibido e discutido o vídeo *Boneca na Mochila* (1997) produzido pela Ong ECOS.

Outra atividade desenvolvida trabalhou com experiências prévias, solicitando o relato de experiências nas escolas ou pessoais ligadas à diversidade sexual, preconceito e homofobia. Além dos relatos das/dos participantes foram trabalhadas situações relatadas previamente por uma orientadora vocacional e outras retiradas de um trabalho acadêmico (CAVALEIRO, 2007 *apud* GeTec, 2008b, p. 51-52).

E, por fim, focou-se na construção de conceitos. De início sondando aqueles trazidos pelas/os participantes para “sexo”, “sexualidade”, “diversidade sexual” “preconceito” e “homofobia”. Depois, apresentaram os conceitos retirados da literatura acadêmica.

No caderno relativo ao módulo *Gênero, Diversidade Sexual, Ciência e Tecnologia* o conteúdo foi separado em duas partes, uma que enfatizava a relação de gênero com a Ciência e Tecnologia e a outra vinculando a questão da diversidade sexual.

A primeira parte tinha como objetivos “demonstrar a construção histórica e cultural dos conceitos de gênero [...], destacando a invisibilidade da participação das mulheres no campo da pesquisa e do desenvolvimento científico e tecnológico”, também visa “[...] problematizar a questão do gênero no ambiente e nas disciplinas escolares, assim como na pesquisa científica, nas aplicações tecnológicas, na escolha e no exercício das profissões” e, por fim, “provocar uma reflexão a respeito da atuação da escola sobre a importância das relações de gênero, ciência e tecnologia” (GeTec, 2008c, p. 9).

Para tanto, relatam que o início do trabalho se deu através de uma dinâmica, que procurava levantar os conceitos prévios das/dos participantes sobre Ciência e Tecnologia, e, depois, trabalhá-los sob a perspectiva de gênero.

Através de outra dinâmica a *Escolha da profissão* objetivando “ilustrar a influência prática destas idéias [Ciência e Tecnologia sob a perspectiva de gênero] na profissão do

magistério assim como a importância do papel do professor na transformação destas relações” (GeTec, 2008c, p. 16).

A descrição das atividades desenvolvidas no curso inclui que, posteriormente, foi feita uma apresentação com o projetor de imagens, “que mostravam cientistas e filósofos conceituados e dentre os quais aparecem poucas mulheres” (GeTec, 2008c, p. 22). Outras imagens utilizadas foram as do ambiente escolar, que exploravam sugestões tendenciosas para meninos e meninas quanto às áreas de interesse, e, também, imagens de homens e mulheres nas mais diversas profissões.

A segunda parte do caderno foi destinada a “sensibilizar os participantes em relação à diversidade sexual com a ciência e a tecnologia nos seus desdobramentos quanto aos elementos biológicos (mudança de sexo, genitália ambígua, entre outros)” (GeTec, 2008c, p. 24).

Expõem que nessa parte do módulo foram trabalhadas “as problemáticas das identidades sexuais, transexualismo, genitália ambígua (hermafroditismo), bem como se discutiu estigmas e preconceitos pertinentes a estes temas” (GeTec, 2008c, p. 24).

O relato das atividades indica a utilização de dinâmica para levantar os conhecimentos prévios e curiosidades no que diz respeito a transexuais, travestis e hermafroditas. Posteriormente, propuseram a exibição e discussão do filme *Transamérica* (2005) no qual a personagem principal “está prestes a realizar a cirurgia de transgenitalização, para se tornar mulher. Nesse momento descobre que é pai de um garoto de 17 anos, fruto de um único encontro sexual. O filme transcorre abordando encontros e desencontros dos personagens [...]” (GeTec, 2008c, p. 29).

Ainda sobre o curso, contam que foi realizada uma apresentação audiovisual comentada sobre aspectos médicos, psicológicos e jurídicos com relação a gênero e diversidade sexual. Para finalizarem o módulo cantaram a música *Paula e Bebeto* de Caetano Veloso e Milton Nascimento. A letra está reproduzida no caderno.

Já o último módulo *Gênero, Diversidade Sexual e Mídias* se dispõe a discutir as representações de gênero e diversidade sexual nas diferentes mídias. Dentre os procedimentos adotados, estão a exposição oral e audiovisual, discussões e exibição do documentário de Maristela Ono. No caderno, apresentam, em princípio, o conceito de mídia, depois se focam em análises da mídia impressa e da Internet.

No encerramento do caderno sugerem referências de leitura, outras musicais e de filmografia.

3.2.4 Projeto *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero* (UFSM)

O Projeto *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero* desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria foi coordenado pela professora Deise Sangoi Freitas ⁶⁴.

Como explicado na seção *Levantamento e Delimitação das fontes* deste relatório, o contato com a coordenadora não foi possível. Entretanto, durante a busca pelas fontes, localizamos um site⁶⁵ com diversos conteúdos relativos ao curso oferecido.

As informações apontam que a formação constituiu-se em diversos momentos entre março e agosto, nos quais aconteceram conferências, oficinas, implementação de projetos das/os cursistas nas escolas e um seminário final.

A promoção das atividades foi de responsabilidade do Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços (NAEES) e o grupo de pesquisa INTERNEXUS, do Centro de Educação da UFSM, como o apoio da SECAD/MEC e da Direção do Centro de Educação e Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Dentre os conteúdos da página, estão os artigos relativos às conferências do evento: 1) *As (Re)Configurações do Gauchismo: pensando as relações entre o movimento tradicionalista gaúcho e a escola* (BRUM, 2008); 2) *Etnicidade e Escola* (ZANINI, 2008); 3) *Gêneros Ininteligíveis: o que é falado e o que é calado pelas pedagogias culturais* (ALÓS, 2008); 4) *O Uso dos Prazeres em Michel Foucault* (CARVALHO, 2008); 5) *Papéis de Gênero e Narrativas Orais* (HATMANN, 2008); 7) *Saindo do Armário na Campanha Gaúcha: homossexualidades e identidades regionais* (PASSAMANI, 2008); 8) *Uma Dose de Redução de Danos para a Diversidade Excludente* (SILVA, 2008); 9) *O Amor como força do capitalismo* (CHILLEMI, 2008); 10) *A Dinâmica de Oficinas Utilizada no Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero como Proposta Formativa* (FREITAS et al., 2008).

Também encontram-se disponibilizados os roteiros das oficinas: 1) *Direitos reprodutivos e diversidade sexual: aspectos legais* (SCOTT JÚNIOR; DANI, 2008); 2) *Diversidade Sexual, Drogas e Aids: interfaces do eu e do outro* (PRADO; LUBINI, 2008); 3) *DST (doenças sexualmente transmissíveis): uma perspectiva bio-social* (FAUSTINONI, 2008); 4) *Ética e Responsabilidade com o Futuro* (NOAL, 2008); 5) *Gênero e Leitura* (CELIDONIO, 2008) 6) *Gênero em Anúncios Publicitários* (LACERDA, 2008); 7)

⁶⁴ Doutora em Educação (UNICAMP); Mestre em Extensão Rural (UFSM), e Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM) em Ciências – Licenciatura Curta – (UCPel). Professora junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM.

⁶⁵ Disponível em: <www.ufsm.br/naees/>. Acesso em: 26 fev. 2012.

Pornografia e Obscenidade (Corrêa, 2008); 8) *Sexualidade em Construção* (FREITAS; LOPES, 2008).

3.2.5 Projeto *A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar* (IFPB)

O Projeto *A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar* desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)⁶⁶ e coordenado pela professora Valéria Maria Gomes Guimarães⁶⁷.

A coordenadora do projeto, juntamente com Ivanilda Matias Gentle e Maria Nazaré Tavares Zenaide, organizou um livro chamado *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas* (GENTLE; ZENAIDE; GUIMARÃES, 2008).

Essa publicação é organizada com artigos de várias autoras e autores, desenvolvidos especialmente para esse livro, em formatos de artigo científico, relatos e síntese de projetos. Não há ilustrações, apenas a capa traz o colorido do arco-íris em camadas de cores.

Na primeira parte do livro, aborda-se, em três textos, o compromisso político do CEFET-PB com a educação para cidadania e diversidade de gênero e sexual.

Já no primeiro texto, Oliveira (2008, p. 19) que discorre sobre a necessidade de se implementar uma política nacional de educação para a diversidade, lembra que

Durante a década de 1980, o Brasil vivenciou o fortalecimento da luta pelos direitos humanos da população LGBT. Nas Universidades brasileiras, a temática encontrou guarida nos debates, eventos e manifestações, nem sempre aceito por todos; o mesmo não ocorreu com a rede federal de educação tecnológica e profissional que ficou e ainda está à margem do debate.

O autor conta a trajetória da implementação do projeto no CEFET da Paraíba, salientando o fato de que “com quase cem anos de existência esta é a primeira experiência institucional do CEFET-PB, enquanto Autarquia Educacional, com a temática Gênero e Diversidade Sexual” e em nota complementa “quero crer ser pioneira na rede federal tecnológica no país” (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

⁶⁶ No momento da realização do projeto, a instituição correspondia ao Centro de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET-PB.

⁶⁷ Especialista em Sociologia (UFPB), Especialista em Capacitação Pedagógica de Professores (UFRPE) e Graduada em História (FOFOP).

Na sequência tem-se o texto de Gentle (2008), que após explicar a importância da Extensão enquanto atividade acadêmica, localiza o projeto no CEFET da Paraíba, assim descrevendo:

O conjunto das atividades realizadas envolveu ação continuada articulando educadores e militantes, disponibilizou referências teóricas e metodológicas, estimulou projetos de intervenção, sensibilizou gestores e educadores, divulgou estudos e pesquisas e com este livro, disponibilizará para todos os participantes o conjunto dos textos produzidos. (GENTLE, 2008, p. 36).

E ainda Guimarães (2008), coordenadora do projeto, apresenta as discussões sobre sexismo e homofobia especialmente no espaço escolar.

Já na segunda parte do livro são oferecidos textos para subsidiar ações em Educação em Direitos Humanos. Para tanto, há a discussão conceitual sobre orientação sexual e homossexualidade, outro para discutir o conceito de gênero, um sobre o preconceito social e a relação com gênero e diversidade sexual e escola, bem como um ensaio que problematiza as transformações corporais, outro voltado a discutir a intersexualidade e suas demandas sociais e jurídicas e, por fim, um texto que pensa a pesquisa com representações sociais.

Na terceira parte do livro, é cedido espaço à apresentação dos movimentos sociais, feminista e LGBT, na Paraíba, inclusive alguns autores e autoras, militantes desses espaços, são também cursistas na formação desenvolvida e, alguns eles ainda, são também educadores/as nas escolas.

Nesse sentido, um texto apresenta o movimento feminista na Paraíba, outro ilustra o movimento atuante na prevenção às DST e, especialmente, da Aids, além de assessoria e apoio às pessoas soropositivas do HIV. Há um texto tratando de uma associação de travestis, outro sobre um grupo dirigido às mulheres (heterossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais) e, por fim, mais um grupo organizado para LGBT e pessoas soropositivas.

Na quarta sessão do livro encontramos artigos que englobam violência de gênero e sexual: um direcionado às violências vividas por mulheres, outro às pessoas LGBT e outro texto que aborda, entre outras problemáticas vividas na adolescência, a gravidez “indesejada” sobre a adolescência - intitulado *Sexualidade e Adolescência: Mitos, preconceitos e violências* (VIDERES; BRITO, 2008).

Na quinta parte, o foco destina-se ao papel da escola e aos desafios postos à educação visando uma educação não sexista, não homofóbica e inclusiva.

Na sexta parte do livro estão disponíveis os projetos desenvolvidos durante a realização da formação pelas/os cursistas para as escolas em que atuam.

3.3 Edital *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*

No termo de referência desse edital, como parte da justificativa para o desenvolvimento desse programa, o MEC reforça a idéia de que “a educação é o principal fator para a garantia de um desenvolvimento duradouro e sustentável, capaz de promover a inclusão social e o pleno exercício dos direitos pelos cidadãos e cidadãs.” (BRASIL, 2005a, p. 2). E ainda que

Cabe à educação contribuir para assegurar a todo cidadão e cidadã uma inserção digna e participativa no mundo social, preconizando o convívio pacífico e respeitoso de todas as diferenças e suas mais diversas possibilidades de expressão, sem que elas sejam transformadas em desigualdades ou sejam motivo de constrangimentos, insultos e agressões. (BRASIL, 2005a, p. 2).

Também retomam o fato, que o próprio Ministério colaborou na formulação do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), além de ser um de seus signatários.

Assim, o MEC apoia, através deste edital, as ações empreendidas em documentos nacionais, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (2003), na segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2002), a LDB (1996) e a própria Constituição Brasileira (1988), e internacionais, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (DURBAN, 2001).

No texto há a lembrança de que os profissionais da educação devem enfrentar e contribuir para eliminar a violência homofóbica presente na escola, destacando o estudo *Juventudes e Sexualidades* (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004) que contribuiu com dados importantes sobre a questão. Realçam que os casos mais evidentes têm geralmente sido vividos por transexuais e transgêneros.

O MEC argumenta que

[...] a escola [...] é [...] um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas que se pautem pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos, contribuindo para alterar o quadro dessa dominação. Reside aí, portanto, a inquestionável importância de se promoverem ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero, enquanto expressões da diversidade social que devem ser acolhidas no quadro dos direitos humanos. (BRASIL, 2005a, p. 4).

Discorre-se sobre as várias situações e questões referentes à orientação afetivo-sexual e à identidade de gênero pelas quais passam os profissionais da educação. Dentre os exemplos, citam a “homoparentalidade [que faz] com que até crianças tragam, para dentro da

sala de aula, a discussão de temas relativos aos novos arranjos familiares, à homoafetividade, aos direitos conjugais e parentais, entre outros” (BRASIL, 2005a, p. 5).

Sobre os enfoques e temáticas, orientam que as atividades deveriam visar

[...] um enfoque inter, multi ou transdisciplinar, por meio de abordagens abrangentes e transversais. Por essa via, deverão ensejar trocas de experiências (pedagógicas e não) e reflexões desmistificadoras acerca das temáticas relativas aos direitos humanos. (BRASIL, 2005a, p. 12).

Para tanto, deveriam considerar, por exemplo:

Os direitos e o respeito às diferenças de orientação afetivo sexual e de identidade de gênero. (BRASIL, 2005a, p. 12).

A proteção dos direitos fundamentais das pessoas e dos grupos mais social e simbolicamente vulneráveis na escola. (BRASIL, 2005a, p. 12).

O cenário nacional e internacional de lutas pela ampliação e pelo reconhecimento e afirmação dos direitos sociais e políticos das populações GLBTT. (BRASIL, 2005a, p. 12).

A promoção à saúde e a proteção dos direitos fundamentais das pessoas vivendo com HIV/AIDS. (BRASIL, 2005a, p. 12).

Deste modo, sustentamos que no edital *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (2005a), a questão dos direitos reprodutivos figura subentendida, dentre os exemplos daquilo que as atividades a serem propostas pelos projetos poderiam vir a contemplar, ou seja, possuindo um caráter de sugestão.

Dentre as iniciativas financiadas através desse edital, descrevemos a seguir o material didático desenvolvido pela a Universidade Estadual de Londrina (UEL), única Instituição de Ensino Superior contemplada nesse processo.

3.3.1 Projeto *Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual* (UEL)

O projeto *Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual* foi desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenado pela professora Mary Neide Damico Figueiró⁶⁸.

⁶⁸ Doutora em Educação (UNESP-Marília/SP), Mestre em Psicologia Escolar (USP), Especialista em Educação Sexual pela Sociedade de Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH). Psicóloga e Professora da UEL. Coordena o Grupo Círculo de Pesquisas em Educação Sexual e Sexualidade (CiPESS – UEL).

Essa iniciativa produziu três livros impressos⁶⁹ – um em 2007 e outros dois em 2009 –, todos sob sua organização.

Tais livros constituem-se em coletâneas de artigos científicos, alguns originais, outros referentes a falas em eventos ou mesmo textos já publicados. Por tais características, apenas as capas ganham cores e desenhos que são abstratos. Assim, o livro inicial em azul e laranja pastel e em uma impressão e encadernação mais simples, já os outros dois últimos, impressos em alta qualidade, um em azul escuro, outro em laranja.

Segundo a coordenadora do projeto, a idéia de reunir esses textos decorreu da experiência de que

Desde o início das atividades de formação de educadores sexuais, uma das maiores dificuldades tem sido a de tornar acessíveis, aos participantes, os recursos didáticos, no caso em especial, livros, uma vez que os profissionais, sejam eles da Educação, da Saúde e/ou do Serviço Social, não têm tido remuneração que lhes possibilite gastos com compras de livros em número satisfatório. Costumeiramente, a cada ano, trabalhamos com a alternativa de variados e esparsos capítulos de livros, artigos científicos e textos apostilados. Sem dúvida, esta presente obra é uma oportunidade ímpar para se reunir vários textos que se constituem num referencial teórico amplo e capaz de abranger múltiplos temas, podendo servir de embasamento para os estudos dos que pretendem abraçar a grande e desafiadora tarefa da Educação Sexual. (FIGUEIRÓ, 2009b, p. x).

O primeiro livro foi intitulado *Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade* (FIGUEIRÓ, 2007) e organizado em quatro capítulos e considerações finais.

No capítulo inicial, *Diversidade Sexual: reflexões introdutórias* a autora Mary Neide Damico Figueiró trata dos conceitos de orientação sexual, identidade sexual e identidade de gênero e apresenta a inserção de sua Universidade, a UEL, dentre as ações do *Programa Brasil sem Homofobia*. Já o segundo capítulo *Diversidade Sexual: subsídios para a compreensão e a mudança de atitude* de mesma autoria, traz, a partir da história de vida de pessoas engajadas na luta pelos direitos humanos, um deles um militante conhecido nacional e internacionalmente, Toni Reis, e outro que atua localmente, na sua cidade, Londrina, chamado Robson, a discussão sobre se a homossexualidade seria ou não uma opção, se o sofrimento necessariamente faz parte da vida de todas as pessoas homossexuais quer seja na infância ou adolescência e o despreparo das e dos educadores frente à questão e segue, então, apresentando os fundamentos básicos da educação sexual.

O Capítulo III *Diversidade Sexual: elementos para a prática profissional educativa* conta com diversos textos. No primeiro deles, relatam uma pesquisa que buscou conhecer as dificuldades envolvidas no descobrir-se homossexual e compreender como a Educação

⁶⁹ Versão online disponível no site: < www.maryneidefigueiro.com.br >. Acesso em: 02 mar. 2010.

Sexual, seja ela informal, ou formal, acontecia na escola; outro é um relato de experiência sobre a inserção de alunos/as e docentes do curso de Enfermagem da UEL em ações de promoção da saúde e prevenção de doenças, especialmente relacionadas às DST/AIDS junto à Organização da Sociedade Civil, Adé Fidan (Homens de fino trato) que atua com travestis e garotos de programa; já o terceiro texto apresenta sugestões para iniciar um trabalho de educação sexual de combate à homofobia e ao final sugestões de filmes para serem utilizados enquanto um recurso didático na educação sexual.

O Capítulo *Múltiplos Olhares sobre a Questão da Diversidade Sexual* é composto por cinco pequenos artigos (de 2 a 4 páginas cada um), resumos das conferências proferidas pelos próprios autores no *II Encontro para a Reflexão sobre Homossexualidade*, organizado pela UEL em março de 2006. Entre os temas, encontra-se um histórico sobre os sentidos da homossexualidade até sua construção como um direito, um resumo das tentativas empreendidas pelo movimento homossexual para se organizar, a apresentação do percurso prático-teórico de uma tese de doutorado que pesquisou a subjetividade das travestis brasileiras, e outros dois que relacionam homossexualidade e família.

E, por fim, as considerações finais, *Encerrar falando em mudanças* em que Mary Neide Damico Figueiró conclui apontando que as diversas mudanças nos comportamentos sexuais foram possíveis “porque se ampliou a compreensão do significado da sexualidade na vida das pessoas, ou seja, o sexo deixou de ser compreendido, unicamente, como um meio de reprodução [...]” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 113) e, nesse sentido, também salienta que homossexualidade tem nos permitido “alcançar uma compreensão tão ampla e profunda do significado da sexualidade e do seu sentido na vida humana (FIGUEIRÓ, 2007, p. 114).

O livro *Educação Sexual: em busca de mudanças* (FIGUEIRÓ, 2009a) é uma compilação de artigos de diversos autores/as. Os textos tratam de diversas questões sobre educação sexual: um sobre como e porque alguns conhecimentos relacionados à sexualidade têm dificuldade para ser discutido na escola; outro sobre a relação entre a afetividade e o processo de formação do educando sobre sexualidade; outro texto trata especificamente da elaboração de projetos na área da educação sexual; um discute a responsabilidade da escola por uma educação não homofóbica e em outro artigo pensa-se a necessidade e as possibilidades de se realizar uma educação com esse propósito para adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade; um dos artigos traz informações sobre a homossexualidade a educadores e educadoras, profissionais da saúde e familiares; um problematiza a ocupação das mulheres em espaços públicos, destacando a participação em ONGs que se relacionam com as questões que englobam o HIV e a Aids; e ainda dois textos que trazem considerações

sobre pesquisas, uma que abordava a educação sexual informal que ocorre no Ensino Fundamental e Médio e outra sobre representações sociais de professoras sobre a homossexualidade.

Já o livro *Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*, assim como o anterior, agrupa artigos de autorias diferentes. Aqui se abarcam textos sobre a construção social do gênero, as conquistas jurídicas das minorias, sobre a afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental, sobre uma educação sexual numa sociedade que se quer inclusiva, sobre a formação de profissionais da saúde para atender não-heterossexuais, também se discute o respeito a partir da noção de corporeidade; apresenta-se um resumo da historiografia da educação sexual brasileira e ainda, em outro texto, alguns acidentes ao longo dessa história da educação sexual, além de discutir os desafios atuais para educadoras/es que trabalham com educação sexual.

4 – Discussão dos Dados

Nesse capítulo apresentamos inicialmente, uma contextualização das ações de formação empreendidas. Posteriormente, discutimos os dados, à luz da literatura científica reunida no segundo capítulo, contrapondo orientação nos termos de referência dos editais e o resultado expresso nos materiais didáticos de cada projeto.

4.1 Formação Continuada de Educadoras e Educadores nas Ações Investigadas

As ações empreendidas pela SECAD através de seus editais, por nós selecionados como fonte dessa pesquisa, incidiram na formação continuada de educadoras e educadores⁷⁰ da rede pública de ensino.

Portanto, interessa-nos trazer uma discussão breve acerca dessa especificidade de formação docente bem como apontar o que diziam os termos de referência a respeito e o que podemos comentar sobre a implementação dessa política através dos resultados dos editais sintetizados no *Caderno SECAD 4* (BRASIL, 2007).

Ao discutir especificamente a formação dos “formadores profissionais – os professores”, Valdeci Santos (2005) descreve-a como um processo ininterrupto e, baseado em outros autores, divide-o em fases: a pré-formação que comportaria “o conjunto de experiências e representações que o candidato a professor possui e que poderão influenciar de forma (in)consciente, ao longo de seu percurso formativo, e concretamente, na sua prática profissional” (PACHECO, FLORES, 1999, p. 52 *apud* SANTOS, 2005, p. 42); a fase inicial (pré serviço, empreendida nos cursos de licenciatura e anteriormente também pela escola Normal); a fase de iniciação profissional; e a da formação permanente. Essas duas últimas fases são consideradas parte da formação contínua e são desenvolvidas a partir da consolidação da formação inicial e/ou do exercício profissional.

Para além de ser conhecida como formação ou educação continuada é também chamada de “contínua” ou “permanente”. Pode estar ainda associada à nomenclatura “em serviço”, mas, ponderamos aqui, que existem algumas diferenças importantes no tocante a

⁷⁰ Aqui são utilizados os termos “educadoras e educadores”, pois o público alvo das ações eram professoras e professores, mas não só, incluindo também gestoras/es, funcionárias/os e outras/os profissionais.

essa denominação, não podendo ser aplicada a qualquer tipo de formação continuada, segundo Santos (2005, p. 47)

Cabe chamar a atenção para o fato de que, ao manter e desenvolver o ensino, as agências empregadoras deveriam respeitar as duas dimensões da profissão docente – ensinar e aprender –, ao contrário de explorar o ensino em detrimento da aprendizagem contínua dos professores. A partir dessa inferência, parece que muitos sistemas ofertam programas de formação contínua, que de serviço sustentam apenas o rótulo, já que são programas para professores que se encontram em exercício, muitas vezes reproduzindo a organização da formação inicial no que se refere à verticalidade entre formadoras/es e professoras/es

Conforme o autor, para ser considerado um programa de formação contínua em serviço:

[...] precisa estar contemplada dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. (SANTOS, 2005, p. 69).

Nesse sentido, podemos adiantar que a formação continuada oferecida através desses editais da SECAD é garantidamente uma formação voltada às professoras e aos professores em exercício, mas o fato de ser “em serviço”, apenas poderia ser analisado caso a caso dentre as ações de cada projeto, pois isso não está determinado nas orientações encontradas nos termos de referência para a apresentação dos mesmos.

4.1.1 Modalidades de formação continuada, protagonistas e formatos

Dentre as modalidades de formação contínua, Santos (2005, p. 63-64) indica que há práticas, nas quais: 1) as agências formadoras são as protagonistas; 2) tanto as agências formadoras quanto as empregadoras são as protagonistas; 3) em que as agências empregadoras são as protagonistas; 4) em que os professores são os/as protagonistas. E alude à realidade de que existem protagonismos independentes e também as áreas de interdependência.

No caso dos editais lançados pela SECAD, poderiam submeter propostas: Prefeituras, Governos estaduais ou o Distrito Federal, Universidades públicas ou Universidades privadas comunitárias sem fins lucrativos, bem como organizações da sociedade civil sem fins

lucrativos (BRASIL, 2005a; 2006b; 2006c) e escolas públicas apenas no edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b).

No entanto, é preciso esclarecer que no edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b) havia a indicação de que o/a coordenador/a deveria, preferivelmente, possuir titulação acadêmica e/ou experiência nas áreas nas quais o projeto apresentado pretendesse atuar e no outro edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c) recomendavam também que o/a coordenador/a deveria, preferivelmente, ter título de mestre e produção científica nos termos de tal documento e/ou em áreas correlatas. Outro ponto relevante é que ambos apontavam que “deverão ser indicados/as responsáveis técnicos/as pelo andamento do projeto, desde o momento de sua apresentação até os procedimentos finais de avaliação e monitoramento” (BRASIL, 2006b, p. 6; 2006c, p. 3).

Outra questão era que todos os editais aconselhavam que fossem celebradas e registradas parcerias com outras organizações ou entidades, públicas ou privadas, “que contribuam para ampliar a abrangência e a efetividade das ações” (BRASIL, 2005a, p. 13; 2006b, p. 6; 2006c, p. 3), enfatizando as parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação “que propiciem a participação de profissionais da educação das redes públicas” (BRASIL, 2005a, p. 13; 2006b, p. 6; 2006c, p. 3).

Desse modo, algumas ações propostas constituíram-se exclusivamente pelo protagonismo da agência empregadora, quando desenvolvidos pelas Prefeituras. Outras, que foram maioria, encontram-se na parceria entre a agência empregadora, no caso o Estado, representado tanto pela SECAD relacionada ao MEC, enquanto propositores das ações, como pelas Secretarias e escolas de âmbitos municipais e estaduais enquanto parceiros das ações, e as agências de formação, que poderiam ser as Instituições de Ensino Superior, ONGs ou instituições privadas sem fins lucrativos.

Em linhas gerais, nos três editais analisados, 70% dos trabalhos (40 de 57) foram executados por ONGs ou instituições privadas sem fins lucrativos, 16% (9 de 57) por Prefeituras e 14% realizados por Instituições de Ensino Superior (UEL, FURG, UTFPR, UDESC, UFSM, CEFETPB – atual IFPB, cada uma, com 1 projeto, e a UFRJ, com 2 projetos).

No entanto, ao olharmos para cada seleção, em particular, temos a maior desigualdade no edital *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*, no qual a participação das ONGs alcançou cerca de 87% dos trabalhos (13 de 15) frente aos aproximadamente 7% desempenhados pela Universidade, no caso, com um projeto (1 de 15) desenvolvido pela UEL.

Sobre essa questão, Lopes e Caprio (2008) relembram que no pacote de reformas educativas que o Banco Mundial propôs aos países em desenvolvimento, encontram-se a descentralização e o impulso do setor privado e das ONGs como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação das políticas.

Podemos pensar sobre os efeitos dessa situação, a partir da ressalva de Silva (2008, p. 9) de que “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”.

E, se por um lado há grande participação das ONGs e de instituições privadas, de outro, há pouca participação da Universidade na formação dessas e desses professores.

Barcelos e Villani (2006, p. 94) consideram que essa fragilidade das relações institucionais entre a Universidade e a escola tem contribuído “para a manutenção do distanciamento entre saber acadêmico e saber profissional docente”. Avaliam, assim, que

[...] esses programas ainda privilegiam uma formação continuada na qual os professores não conseguem se encontrar como sujeitos em mudança, não existe espaço para as discussões coletivas dos projetos e sua aplicação em sala de aula não é apoiada sistematicamente. (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 94).

Por isso, os autores defendem que é necessário estabelecer uma “via de mão dupla” entre Universidade e escola tanto na formação inicial quanto na continuada de professores (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 93).

Para Giorgi, Leite e Rodrigues (2007, p. 5), a nossa utopia quanto ao papel de professor e professora, neste século XXI deve ser “um professor que, a cada momento, se faça trabalhador intelectual”. E o caminho para dar alguma concretude a tal “utopia”, diz respeito à necessidade de implementação do trabalho coletivo na escola, da complementaridade da visão “externa” e da visão “interna” sobre a escola e a uma relação mais próxima com a comunidade.

De acordo, Figueiró (2000, p. 26) ressalta que “toda mudança na prática pedagógica, tem que estar comprometida com a transformação da escola enquanto local de trabalho, assim como das demais condições objetivas para o exercício da profissão.” E indica que, além da valorização da profissão,

[...] as saídas apontadas [para o rompimento da sujeição da educação aos preceitos do neoliberalismo] acabam por convergir [também] para o empenho em salvaguardar a educação como um meio para a construção da cidadania e da formação integral da personalidade dos educandos (FIGUEIRÓ, 2005, p. 11).

Os dados relativos às entidades executoras em cada seleção podem ser conferidos na Tabela 1, a seguir:

TABELA 1: Distribuição das ações de cada seleção por tipo de entidades executoras

Editais	financiados	Entidades Executoras		
		Universidades	Prefeituras	Ongs e Inst. Priv.
<i>Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual</i>	15	1	1	13
<i>Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas</i>	31	5	5	21
<i>Educação e Gravidez na Adolescência</i>	11	2	3	6
Total de projetos	57	8	9	39

Outra característica relevante é a configuração da formação contínua, o formato empregado, ponto que em certa medida deriva também da questão anterior sobre o protagonismo nessas ações.

Com relação a esse aspecto, o primeiro edital lançado em 2005, *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (BRASIL, 2005a) não apresenta orientações rígidas a respeito, orientando que “poderão se valer de uma série variada de recursos pedagógicos”, que exemplifica com as seguintes sugestões: “constituírem cursos em módulos, seminários, palestras, debates, oficinas etc, propiciando a produção de materiais didáticos e ou paradidáticos (ou outro material educacional), vídeos, CD-Roms, cartazes etc.” (BRASIL, 2005a, p. 13).

Já os outros dois editais, *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (2006b) e *Educação e Gravidez na Adolescência* (2006c), prevêm atividades de formação/capacitação com carga horária de no mínimo 40 horas-aula presenciais e o desenvolvimento de material didático a ser utilizados por tais profissionais envolvidos nessa formação.

É importante salientarmos que para além dos objetivos comuns aos três editais – a formação de educadoras/es e/ou elaboração de material didático –, o Edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c) possibilita também apoio para a realização de pesquisas, como se observa na definição dos objetivos apresentada: “a seleção de que trata este Termo poderá também se articular com o fomento e estímulo à pesquisas acadêmicas”(BRASIL, 2006c, p. 2).

4.1.2 Concepções que orientam a formação continuada

Outro fator interessante é a maneira como se orienta a formação continuada. Santos (2005, p. 46) defende que essa pode estar baseada em alguns paradigmas:

Pacheco e Flores recorrem a Eraut (1987) para definir que o paradigma da deficiência se baseia na idéia de formação inicial lacunar, que deve ser complementada pela formação contínua, já que o paradigma do crescimento coloca a formação contínua como valorização experiencial, a partir do papel ativo do professor em seu processo formativo. O paradigma da mudança contextualiza a formação contínua na escola com o objetivo claro de reorientar os saberes/competências do professor e, por fim, o paradigma de solução de problemas concebe a escola enquanto local onde surgem novos problemas que exigem do professor um processo constante de busca de soluções, o que requer o seu processo contínuo de aprendizagem.

A pesquisadora Denise Trento Rebello de Souza (2006, p. 484) identificou que é o argumento da incompetência que tem sido utilizado “para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola”.

Para Souza (2006), esse argumento da incompetência foi amplamente difundido a partir da década de 1980 e associado também ao descompromisso político, repercutindo negativamente nas representações sobre os/as professoras e deles/as próprias até hoje. De acordo com a autora, tal argumento assume diferentes versões, a depender de seu contexto:

Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção *mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional*. Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestado do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a idéia de se investir em programas de formação continuada de professores como um ‘remédio para todos os males escolares’, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas. (SOUZA, 2006, p. 484, grifos da autora).

No caso das temáticas sobre sexualidade, e assim do gênero e da diversidade sexual, o documento que as insere no currículo escolar, dentro dos temas transversais, os PCNs, assume falta de formação docente para o trabalho, reconhecendo que tradicionalmente

As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época, essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo. (BRASIL, 1998, p.32).

Já nos termos de referência estudados, alude-se novamente ao “despreparo” dos educadores quer seja no modo como o objetivo encontra-se expresso, utilizando para tal como “formar/capacitar” (BRASIL, 2005a; 2006b) quer nos comentários feitos ao longo do texto, quando se discorre sobre as várias situações e questões referentes à orientação afetivo-sexual

e à identidade de gênero pelas quais passam as e os profissionais da educação “quase que, invariavelmente, desprovidos e desprovidas de diretrizes e instrumentos adequados para que possam agir segundo padrões democráticos [...]” (BRASIL, 2005a, p. 4; 2006b, p. 5).

Desse modo, parece-nos que as ações por parte da SECAD/MEC para a formação continuada de professores e professoras nesses temas são fortemente baseadas na crença da formação inicial deficitária, ou seja, apoiadas no paradigma lacunar (SANTOS, 2005), mas também, parecem-nos influenciadas pela idéia de que professores/as seriam descompromissados/as politicamente (SOUZA, 2006).

Há ainda outra consideração que ilumina o fato dos termos de referência dos editais insistirem para que a população-alvo das ações, no caso, as e os educadores a serem formados nessas iniciativas, devessem pertencer “a diversas áreas do conhecimento e da estrutura curricular do ensino” (BRASIL, 2005a, p. 12; 2006b, p. 12; 2006c, p. 8) e que preferencialmente atuassem como “agentes multiplicadores” (BRASIL, 2005a, p. 12), “agentes reeditores/as dos conteúdos trabalhados” (BRASIL, 2006c, p. 8), ou ainda, dito de outro modo, que tivessem “uma atuação profissional direcionada para a multiplicação de conhecimentos” (BRASIL, 2006b, p. 12).

É preciso perceber que essas ações, da maneira como estão delineadas, não garantem a articulação do corpo docente das escolas, pois nos parece que incentivam a participação da/o profissional isoladamente e não das e dos profissionais de uma dada escola. E ainda, embora não de modo explícito, tal recomendação aloca nessa educadora ou educador participante da formação a responsabilidade, ou melhor, a esperança da realização de ações com outras e outros profissionais.

Dessa maneira, como alerta Silva (2008, p. 10):

[...] o lugar que o tema Orientação Sexual ocupa no cotidiano escolar, na sua concretização enquanto parte da política educacional vigente, é um lugar de política subsidiada, ocupado e executado por organizações sociais externas à escola e às instituições formadoras de professores, passível de existência apenas enquanto durar o financiamento para sua atuação. (SILVA, 2008, p.10)

4.1.3 Seleção e distribuição dos projetos

Dessa maneira, sobre a seleção dos projetos – feita tendo como critérios o mérito e também aspectos relativos à territorialidade e à viabilidade orçamentária –, podemos destacar

o número de projetos enviados para cada seleção, o número de projetos aprovados e, desses, o número de projetos que foram financiados em cada uma delas.

Assim, ao edital *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*, foram apresentadas 94 solicitações, dessas, 48 foram selecionadas pelo mérito e, em razão dos outros critérios, 15 foram aprovadas; no edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas*, foram 104 solicitações e 31 projetos aceitos; no edital *Educação e Gravidez na Adolescência*, foram apresentados 94 projetos e o financiamento foi firmado com 11 deles.

Ao todo, nos três editais, foram financiados 57 projetos que abarcaram um total de 57 ações pelo território nacional e a previsão de profissionais a serem formados correspondia a 5916 educadores.

Já a distribuição regional dos projetos apoiados deu-se da seguinte forma: de modo geral, a Região Norte foi contemplada por 3,5% (2 de 57) das ações, na Região Centro-Oeste foram realizados 7% (4 de 57) dos trabalhos, a Região Sul pôde participar de 19,5% (11 de 57), já a Região Nordeste contou com 23% (13 de 57) dos projetos e a Região Sudeste foi contemplada com 47% deles (27 de 57).

Mas ainda é possível observar que essa disparidade chegou a porcentagens maiores como no edital *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas*, no qual as regiões Norte e Centro-Oeste contaram cada uma com 3% das ações, tendo apenas um projeto executado e também no edital *Educação e Gravidez na Adolescência*, no qual a Região Sudeste foi beneficiada por 55% dos trabalhos (6 de 11).

Os dados relativos à distribuição regional das ações pelo território nacional em cada seleção podem ser conferidos na Tabela 2, a seguir:

TABELA 2: Distribuição das ações de cada seleção por regiões do território nacional

Editais	financiados	Distribuição Regional dos Projetos				
		N	CO	S	NE	SE
<i>Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual</i>	15	0	2	4	3	6
<i>Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas</i>	31	1	1	5	9	15
<i>Educação e Gravidez na Adolescência</i>	11	1	1	2	1	6
Total de projetos	57	2	4	11	13	27

Já se pensarmos exclusivamente sobre a distribuição regional das ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior, temos que das 8 ações: 2 situavam-se na região sudeste (ambas no estado do Rio de Janeiro), 1 na região nordeste (especificamente no estado da Paraíba) e as outras cinco representam a região sul do país, sendo duas executadas no estado do Paraná, uma no estado de Santa Catarina e outras duas no estado do Rio Grande do Sul.

4.2 Direitos Reprodutivos e Temáticas Correlatas: das orientações nos termos de referência dos editais à concretização nos materiais didáticos de cada projeto

Aqui nos deteremos a trabalhar as análises das opções temático-conteúdisticas e estruturais dos termos de referência e dos materiais didáticos nos interesses desta pesquisa, ou seja, buscaremos responder às seguintes indagações: os direitos reprodutivos estavam previstos nas orientações dos termos de referência? Se constavam, de que maneira? E os materiais didáticos trataram dos direitos reprodutivos? Trataram de tecnologias reprodutivas, de aborto? Se sim, como abordaram esses temas?

Para tanto, fizemos os cruzamentos entre as orientações dadas nos termos de referência e os materiais didáticos resultantes dos projetos apoiados e também entrecruzamos os ditos e não ditos dos próprios materiais.

Ressalva-se apenas que os materiais didáticos são muito mais complexos e densos, do que a maneira como os expomos aqui. Infelizmente, para empreender nossas análises, foi preciso fragmentá-los e pinçar as partes mais significativas para a perspectiva com que nos propusemos a olhá-los.

4.2.1 Sobre os direitos reprodutivos

Os direitos reprodutivos foram trabalhos em dois materiais didáticos, o desenvolvido pela UDESC e o desenvolvido pela UFSM.

No livro *Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência* (FURLANI, 2008), no segundo capítulo, *Abordagens*

contemporâneas para Educação Sexual, Furlani (2008) apresenta oito abordagens das quais as quatro últimas, de vários modos, se relacionam aos direitos humanos.

Assim, na abordagem dos direitos humanos propriamente, a autora apresenta a idéia de que através do aspecto biológico todas as pessoas são indiscutivelmente seres humanos, mas problematiza o fato dos mecanismos de desigualdades e injustiças se articularem a múltiplos marcadores sociais como sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração etc. e tornarem possível que se diga que “poucos são aqueles e aquelas que detêm a condição, indiscutível, de serem, ao mesmo tempo, ‘seres humanos’ e ‘seres de direitos humanos’” (FURLANI, 2008, p. 25). A autora cita o *Programa Nacional de Direitos Humanos II* (2002) e indica que uma Educação Sexual baseada nessa abordagem é

[...] aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades ‘excluídas’, num processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo. (FURLANI, 2008, p. 26).

Já na abordagem dos direitos sexuais o documento exposto é a *Declaração dos Direitos Sexuais*⁷¹ elaborada no *13º Congresso Mundial de Sexologia*, realizado em Valência, na Espanha, em 1997 e revisada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia, em 1999 e aprovada no *14º Congresso Mundial de Sexologia*, realizado em Hong Kong, na China, no mesmo ano.

Em tal documento, os direitos sexuais são considerados “direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos” (FURLANI, 2008, p. 26). Entre os direitos sexuais enumerados encontra-se no artigo 8º “o direito de fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis – Isto diz respeito ao direito em decidir ter ou não filhos, o número e o intervalo de tempo entre cada um e o direito ao pleno acesso aos métodos de controle de fertilidade” (FURLANI, 2008, p. 27).

A autora propõe o que significaria falar em Direitos Sexuais das mulheres, para o movimento GLBTTT e no âmbito da infância e da adolescência. Mas ao tratar especificamente da transposição desses direitos no que se refere às mulheres indica que esses implicariam “falar não só em questões de ordem biológica/reprodutiva (concepção, anticoncepção, aborto, tecnologias reprodutivas), mas também em questões de ordem afetiva/prazerosa (ligadas à representação de ‘liberdade sexual’)” (FURLANI, 2008, p. 27).

⁷¹ A autora utiliza uma tradução própria realizada em 2004 e revisada por Guacira Lopes Louro a partir do texto original em inglês, disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2004 (Cf. FURLANI, 2008, p41-42).

Por compreender que ao falar em educação sexual pela ótica dos direitos sexuais, esta passa não só pelas práticas sexuais ou pela identidade sexual, “mas também pela incorporação do conceito de gênero, e, neste sentido, pela equidade nas relações sociais entre homens e mulheres” (FURLANI, 2008, p. 27), a autora Traz diversos exemplos das conquistas das mulheres no que concerne a tais direitos, nas quais inclui: “planejar a gestação, evitar filhos, e usar contraceptivo” (FURLANI, 2008, p. 27).

Para além das conquistas, são postos ainda os desafios colocados à sociedade e às políticas públicas relativas à contemplação plena desses direitos para as mulheres. Sobre esses, a autora chama a atenção para “a denúncia e combate das diversas formas de violência e sua relação com a saúde integral da mulher” (FURLANI, 2008, 27), sobre a qual salienta a relação entre as mulheres vítimas de violência e a vulnerabilidade, dentre outras coisas, à gravidez indesejada e aos abortos espontâneos e/ou provocados. Outras questões importantes salientadas são as condições vividas no mundo do trabalho no que se refere à maternidade – já que em muitos setores ainda se exige teste negativo de gravidez para admissão e há desrespeito à legislação que garante que quando grávida, estando a mulher já empregada, esta tenha assegurada a permanência no emprego e a licença-maternidade – e também pontos singulares no que se refere à maternidade vivida por mulheres soropositivas, dos quais destaca algumas dificuldades como “[...] o temor quotidiano da eminência na perda da guarda dos filhos, a possibilidade da ‘orfandade precoce das crianças, a preocupação com a saúde dos filhos e uma eventual sobrecarga gerada pela necessidade de sustentar a casa após falecimento do parceiro” (FURLANI, 2008, p. 28).

Já ao apresentar a abordagem emancipatória, inicialmente a autora reporta-se às ações de Paulo Freire⁷² e suas obras (FREIRE, 1967; 1974; FREIRE; SHOR, 1987 *apud* FURLANI, 2008, p. 31-32), indicando que “embora Paulo Freire defina sua pedagogia como ‘libertadora’, ela se assenta na ‘consciência’ como forma de ‘liberdade’ como forma de ‘transformação social’ (ele quase não utiliza a palavra emancipação)” (FURLANI, 2008, p. 32) e mostrando a marca, em sua teoria, da elaboração marxista.

Segundo a autora, Sônia Maria Martins de Melo (2002, p. 38 *apud* FURLANI, 2008, p. 33), reconhecida por Furlani (2008) pela significativa produção acadêmica na área, define sua própria abordagem como “sócio-histórico-crítica”, e é possível reconhecer sua influência marxista. Na visão de Furlani (2008, p. 33), “essa abordagem entende o contexto social como

⁷² Segundo Vera Maria Candau (2003, p. 85), a experiência realizada por Paulo Freire na Secretaria Municipal de São Paulo, assumida por ele em 1989, representa algo concreto na busca por construir formas de desenvolvimento de uma educação em direitos humanos e foi “sem dúvida inspiradora direta ou indireta de muitas outras iniciativas”.

sendo ‘repressor’ da sexualidade, ao mesmo tempo em que afirma haver a necessidade de se ‘lutar pela liberdade’, admitindo-a como desejada e possível [...]”. Outro ponto destacado pela autora é a presença em tal abordagem da idéia de ‘revelar/desvelar’ mecanismos de opressão enunciada na seguinte proposição:

Uma abordagem emancipatória pressupõe **desvendar** esses modelos e projetar a ruptura de ordens estabelecidas, na busca de um novo que aponte para uma sociedade nova que **estabeleça a igualdade**, atendendo a diversidade cultural, como uma nova compreensão da dimensão da sexualidade como parte **indissociável dos direitos humanos** no processo de construção da cidadania (MELO, 2002, p. 39-40 *apud* FURLANI, 2008, p. 33, grifos da autora).

Essa abordagem adota a *Declaração dos Direitos Sexuais* referindo-se a ela como “a mais nova expressão de uma vertente pedagógica mundial de Educação Sexual emancipatória”, assumindo “o entendimento dos direitos sexuais como direitos humanos universais” e afirmando que ela “é uma expressão coletiva mundial muito viva e marcante de um novo paradigma emancipatório de vida e de Educação Sexual” (MELO, 2002, p. 43-44 *apud* FURLANI, 2008, p. 33). Assim, Melo articula a concepção emancipatória com a *Declaração de Valência* e conforme Furlani (2008, p. 34), sustentando-se principalmente em seu artigo 10º – *Direito à Educação Sexual Compreensiva na Escola*⁷³.

A autora ainda salienta que muitos pesquisadores têm produzido pesquisas e textos que aludem à pedagogia emancipatória e vislumbra uma possibilidade “de um caráter novo dessa teoria, ou seja, reconhecer a multiplicidade identitária dos sujeitos além da categoria classe social” (FURLANI, 2008, p. 34) originalmente priorizada pela teoria marxista de que deriva a abordagem emancipatória.

Sobre a abordagem *queer* merece destaque o fato de que sua origem está vinculada aos movimentos de direitos humanos gays e lésbicos. De acordo com Furlani (2008, p. 37),

O que interessa [nessa abordagem] é discutir como cada identidade é construída, (des)valorizada, assumida ou não, e desconstruir o processo que estabelece a normalidade. Assim, uma postura pedagógica, baseada numa atitude *queer*, poderia ser, rigorosamente, contra qualquer forma de normalização da sexualidade. Desconstruir aqui significa desestabilizar, questionar, fragilizar, pôr em xeque. Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas (reflexivas) ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável. (FURLANI, 2008, p. 37)

⁷³ Segunda Furlani (2008) devido a enganos na tradução divulgou-se amplamente tal artigo como “Educação Sexual Compreensiva”, no entanto a tradução adequada seria “Educação Sexual Integral” (como ocorreu em diversos países onde não ocorre falso cognato – *comprehensive* = integral, completa, ampla ≠ compreensiva). Isso acarretou consequências que a autora descreve na seção “Os efeitos de um equívoco de tradução” (FURLANI, 2008, p. 29-31).

No entanto, dentre diversos exemplos possíveis no “estranhamento do currículo”, a autora não cita nenhum associado às questões dos direitos reprodutivos e temáticas afins, mantendo-se no campo das questões de orientação sexual e/ou de gênero e práticas sexuais. Aponta assim que “talvez, o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consista na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como a identidade hegemônica, compulsória e incontestável”, de modo que “poderia começar por se apresentar como perturbadora das ‘verdades’ que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero” (FURLANI, 2008, p. 39).

Assim, percebemos que na abordagem definida como dos direitos humanos, a autora não pormenoriza tais direitos, apenas nomeia seu conjunto. Portanto, não aparece explicitamente a expressão *direitos reprodutivos*.

O mesmo ocorre no tratamento da abordagem *queer*: a autora aponta a vinculação com os movimentos de direitos humanos gays e lésbicos, sem, no entanto, discorrer sobre esses direitos.

Nas outras abordagens, é perceptível que essas tangenciam os direitos humanos enquanto um parâmetro. Contudo, tanto na abordagem dos direitos sexuais, como na a abordagem emancipatória, o documento em que se baseiam é a *Declaração de Valência*.

Furlani (2008), ao fim do capítulo *Pressupostos teóricos e políticos de uma Educação Sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós-crítico*, retoma algumas contribuições dos movimentos sociais para o currículo da educação sexual, apontando contribuições advindas dos movimentos de mulheres e movimentos feministas; LGBTTT; negras, negros e populações quilombolas; de populações indígenas; de trabalhadores/as rurais e sem-terra; do movimento advindo com o surgimento do HIV/AIDS; movimentos ecológicos; pró-criança e adolescente; étnicos; e pacifistas e antibelicistas (FURLANI, 2008). Contudo, nenhum dos exemplos citados voltou-se à questão dos direitos reprodutivos.

No capítulo *Educação sexual para/na infância*, a autora lista alguns princípios que norteariam a educação sexual na escola de respeito às diferenças, dentre eles o oitavo diz que “a educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade, direitos humanos” “e, assim, questionar preconceitos” (FURLANI, 2008, p. 62). A autora explica que

[...] o conceito de ‘valores’ pode ser visto como o conjunto de preceitos ou princípios humanos, definidos na sociedade, baseados em entendimentos éticos, coletivamente tidos como válidos, bons. Em certa medida, pode ser entendido como

‘direitos humanos’ ou sentimentos relevantes para o bem comum. (FURLANI, 2008, p. 62).

As próprias personagens criadas para o livro relacionam-se com o movimento dos direitos humanos, como Eliane e Patrícia, cujos nomes homenageiam Eliane Potiguara, militante de direitos humanos, especialmente das causas indígenas e Patrícia Redder Galvão, a Pagu, conhecida por sua luta pelos direitos humanos.

Em outro momento do texto, numa sugestão de um jogo, a autora cita diversos eventos e datas importantes para o movimento nacional e internacional dos direitos humanos, inclusive lembra a *Conferência de Beijing* em 1995, mas não destaca explicitamente a questão da conquista dos direitos reprodutivos, no entanto recorda sobre o *Dia de Luta pela Descriminalização do Aborto na América Latina e Caribe*, do qual retoma o fato de que “há duas décadas as mulheres latino-americanas e caribenhas vêm se unindo na luta pelos direitos sexuais e reprodutivos e pela justiça de gênero” (FURLANI, 2008, p. 137).

Há ainda um referimento isolado à expressão direitos reprodutivos, quando a autora, exemplificando a educação sexual trabalhada através de projetos, descreve o projeto *Sexualidade em nossa vida*, no qual aparece como conteúdo “métodos contraceptivos; direitos sexuais e direitos reprodutivos; gravidez na adolescência” (MOHR, 2007 *apud* FURLANI, 2008, p. 151-152).

Já no projeto desenvolvido pela UFSM, *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero*, figura o roteiro da oficina *Direitos Reprodutivos e Diversidade Sexual: aspectos legais* (SCOTT JÚNIOR; DANI, 2008, s/p.). Tal oficina tinha “o intuito de trazer à tona e discutir o que ocorre na sociedade bem como o que o Direito disciplina no que diz respeito a essas questões [direitos reprodutivos e diversidade sexual]” (SCOTT JÚNIOR; DANI, 2008, s/p.). A oficina fora estruturada para que em um momento inicial se distribuam trechos de reportagens, de jornais, revistas e da Internet. Tais passagens deveriam ser discutidas em pequenos grupos e depois apresentadas ao coletivo, dentre os sete trechos a serem problematizados o autor e a autora organizam: um sobre direitos reprodutivos, do qual, infelizmente, não há especificações sobre a particularidade tratada.

No material didático relativo ao projeto *Diversidade Sexual na Escola* (UFRJ), a única menção aos direitos reprodutivos pôde ser encontrada durante a transcrição da fala de uma professora:

Um aluno chegou e pediu para ser chamado de Fernanda*, ou então Fê*. O nome dele era Fernando* (o nome verdadeiro foi mantido em sigilo), então era fácil porque esse apelido serve tanto pro masculino quanto pro feminino. De qualquer maneira, a gente respeitou. E a direção decretou, sem consultar a gente, que não podia, tem que chamar como está na identidade. ‘A sexualidade de um adolescente

de 12 anos ainda está em formação, e ele não foi diagnosticado trans', etc. Por isso, ele foi obrigado a cair de sunga na piscina. Ele cobria o corpo com as mãos, como se estivesse semi nu. Dava pra ver como aquilo agredia ele. Ele fez isso três vezes e, depois, saiu da escola. Dias depois de abandonar, ele foi num evento da escola e deu pra ver que circulava tranquilamente entre os alunos. O preconceito está muito mais na escola, na direção. Como se o aluno, por ter 12 anos, não fosse dotado de direitos humanos, e não tivesse direitos sexuais e reprodutivos. Foi um tapa na cara de todo mundo pra acordar [...]. (BORTOLINI, 2008, f. 38).

Esse depoimento fazia parte de uma seção do livro destinada a problematizar a imutabilidade das regras escolares, principalmente no que se referia ao tratamento de alunas e alunos transexuais.

Nesse pequeno trecho foi possível constatar que, para essa professora, adolescentes têm direitos humanos, que incluem seus direitos sexuais e reprodutivos e dos quais não podem ser alijados.

Já no livro produzido pelo projeto *A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar* (IFPB), o conceito de direitos humanos embasa diversos de seus textos, no entanto, há a citação ao conceito dos direitos reprodutivos em quatro capítulos: *A Trajetória do Movimento Feminista na Paraíba* (SOUSA, 2008a), *Violência contra as mulheres: um fenômeno social* (SOUSA, 2008b), *Demandas Sociais em Políticas Públicas: Estratégias de enfrentamento à violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis* (ZENAIDE, 2008) e no capítulo *Diversidade Sexual e a Família na Casa da Menina e do Menino de Bayeux*, integrante da sexta parte do livro, que era destinada a publicar os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas/os cursistas.

Nesse projeto pedagógico, observou-se que na introdução, as autoras situam que algumas mudanças no modelo de organização familiar, decorrem em parte da luta pelos direitos reprodutivos e sexuais (CERINO *et al.*, 2008).

O conceito de direitos reprodutivos não foi citado em nenhum material didático do projeto *Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas* (FURG) nem nos materiais dos projetos *Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos* (UTFPR) e *Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual* (UEL).

Todavia, tanto o projeto da UEL como o desenvolvido pela UTFPR remete-se aos direitos sexuais e, nesse propósito, comentam sobre o direito a escolhas na esfera reprodutiva.

Assim, no projeto desenvolvido pela UEL, tem-se o capítulo *Direitos Humanos, Direitos Sexuais e as Minorias Sexuais* (RIBEIRO, 2009). Nele, o autor discorre sobre conquistas na *Declaração de Viena, do Cairo e de Beijing*, das quais chama nossa atenção para:

A alusão à sexualidade vai aparecer, pela primeira vez, na Declaração de Viena (1993), através de dispositivos que faziam menção aos direitos das mulheres, *rompendo com a característica*, até aí observada, pelos discursos sobre direitos humanos, *que interpretavam a vida sexual como inserida dentro do casamento heterossexual e para fins de reprodução*. (RIBEIRO, 2009 p. 19, grifo nosso).

É a partir da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, em 1994, que gerou o Documento do Cairo, que a atividade sexual passa a ser designada como um aspecto positivo da sociedade humana. Na revisão final dos documentos, surge a inclusão da 'saúde sexual' [...]. A definição [...] chama a atenção para o fato de que 'as pessoas têm o direito a uma vida sexual satisfatória e segura', *decidindo 'se, quando e com que frequência desejam se reproduzir'*. (RIBEIRO, 2009 p. 20, grifo nosso).

Novos avanços marcaram a Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, na China, em 1995. Nela foram ensaiados alguns indícios promissores que antecederam a elaboração aos Direitos Sexuais. Entre estes, destacam-se que: – as mulheres devem ter o direito de decisão acerca de questões relacionadas à sexualidade, *direito à saúde sexual e reprodutiva*, livre de coação, discriminação e violência; – os relacionamentos igualitários *entre homens e mulheres, nas questões referentes às relações sexuais e à reprodução*, requerem respeito mútuo, consentimento e responsabilidade sobre o comportamento sexual e suas consequências. (RIBEIRO, 2009 p. 20- 21, grifo nosso).

Além dos instrumentos internacionais de direitos humanos citados, Ribeiro (2009) Traz a *Declaração de Valência dos Direitos Sexuais*, documento circunscrito à Associação Mundial de Sexologia. Segundo o autor,

Esta iniciativa demonstra como profissionais de diferentes formações, que estão atuando e produzindo conhecimento na área da sexualidade humana, congregados na Associação Mundial de Sexologia – WAS (atual Associação Mundial para a Saúde Sexual), sentiram-se mobilizados para suprir uma lacuna nas declarações sobre direitos humanos, por não se deterem na afirmação dos direitos sexuais. (RIBEIRO, 2009, p. 21).

Semelhantemente, nos materiais didáticos do projeto da UTFPR (GeTec, 2008b; 2008c), embora não se tenha utilizado o termo direitos reprodutivos, as autoras citaram a *Declaração de Beijing* (GeTec, 2008b), no que refere à definição dos direitos sexuais, e apresentaram a *Declaração de Valência* em todos os seus artigos, figurando entre eles, portanto, o direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis, já especificado(GeTec, 2008c).

Assim, do edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c), que orientou marcadamente as ações a contemplarem os direitos reprodutivos enquanto referencial para se pensar a questão da gravidez na adolescência e sua relação com a educação escolar, temos o material proveniente do projeto *Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência* (UDESC), no qual os direitos humanos são discutidos enquanto uma das possibilidades de referência para ações que tratam da sexualidade nas escolas, sem, no entanto, mencionar-se os direitos reprodutivos. Assim,

mesmo tratando de questões que implicam os direitos reprodutivos, nesse projeto é o tema da educação sexual que contém os direitos humanos e, conseqüentemente, os direitos reprodutivos, e não o contrário, por isso sua abordagem é esparsa.

Dentre os materiais dos projetos desenvolvidos no âmbito dos editais *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (BRASIL, 2005a) e *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b) que não imprimiram, consistentemente, orientações para que fossem tratados dos direitos reprodutivos, na formação continuada das/os educadoras/es, temos que esses foram pontualmente desenvolvidos em uma oficina realizada dentre as atividades da UFSM, apenas citados uma vez nos materiais dos projetos da UFRJ e do IFPB e sequer mencionados diretamente nos materiais dos projetos da FURG, da UTFPR e da UEL.

Sobre a alusão à Declaração de Valência presentes em três projetos (UDESC, UTFPR, UEL), indicamos que esse documento não deriva das reuniões entre os países, são proposições de uma associação profissional, a Associação Mundial de Sexologia. De modo que, embora tais profissionais tomem os instrumentos internacionais de direitos humanos enquanto referência, suas próprias proposições não se adequam aos princípios que organizam os direitos humanos, como por exemplo, o de interdependência, pois tal classe profissional não se preocupa com direitos em outros âmbitos. O fato de referir-se a esse documento pode se justificar, em parte, pela ausência da formulação bem fundamentada dos direitos sexuais no campo dos direitos humanos, como discutimos no capítulo teórico.

4.2.2 Sobre a reprodução e a gravidez

No material desenvolvido pelo projeto da UDESC, ao se propor a indicar o que significaria falar em Direitos Sexuais das mulheres, Furlani (2008, p. 27) aponta que esses implicariam “falar não só em questões de ordem biológica/reprodutiva”. Para exemplificar tais questões, Furlani (2008) cita: concepção, anticoncepção, aborto e tecnologias reprodutivas. Assim, para a autora, todos esses temas estariam engendrados dentro da ordem biológica. Contudo, Furlani (2008) ressalva que “[...] os aspectos reprodutivos reportam à heterossexualidade (mas não são exclusivos delas) [...]” (FURLANI, 2008, p. 28).

A autora defende que se inicie a educação sexual na infância, argumentando que “considerar que a infância é uma fase da vida em que a sexualidade se expressa é,

necessariamente, rever e repensar os entendimentos culturais acerca dos objetivos da sexualidade [...]” (FURLANI, 2008, p. 58). Sendo que para tal aponta que “o principal paradigma a ser desconstruído (revisto, ressignificado) é o entendimento de que a sexualidade, para as pessoas, independentemente da faixa etária, se justifica pelo objetivo da reprodução” (FURLANI, 2008, p. 63).

A autora expõe que “educadoras/es parecem aceitar o entendimento hegemônico de que a abordagem da sexualidade deve acontecer apenas na adolescência (5ª a 8ª série)” e considera esse entendimento educacional como limitado e possivelmente amparado “na idéia de que ‘iniciação sexual’ só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade)” (FURLANI, 2008, p. 60). Quanto a isso a autora coloca-se veementemente contra e afirma que assim “a escola está sempre atrasada” (FURLANI, 2008, p. 60).

Jimena Furlani (2008, p. 60-61, grifos da autora) define a capacidade reprodutiva como “maturação biológica adquirida no período denominado puberdade” e defende que “a maternidade e a paternidade são **escolhas pessoais** e integram o projeto de vida de cada pessoa, e isso é independente de ela ter ou não capacidade reprodutiva”.

Para a autora “a sexualidade reprodutiva, a heterossexualidade e a penetração vaginal são aspectos legítimos da sexualidade humana... [...] No entanto não são as únicas possibilidades” (FURLANI, 2008, p. 78) e abordar a sexualidade centrada na reprodução, desde a Educação Infantil, influenciará os significados que as crianças e jovens atribuirão à sexualidade. Assim, Furlani evidencia que

Essa ênfase na reprodução é a principal responsável pelo raciocínio de aceitar [...] exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas do sexo oposto. Além disso, traz outras implicações e limitações: 1. Legitima apenas a vida sexual daquelas pessoas que estão no período reprodutivo [...]; 2. Legitima a prática sexual vaginal como, indiscutivelmente, a ‘única’ e a ‘melhor’ [...]; 3. Acentua a incompreensão da possibilidade de pessoas do mesmo sexo estabelecerem relacionamentos afetivos e sexuais; 4. Dificulta o entendimento e a aceitação de uma sexualidade objetivando o prazer, sem a intencionalidade de filhos; 5. Engessa a idéia de família [...] (uma concepção que acaba escravizando o casal na obrigatoriedade de ter filhos, subtraindo-lhes o direito da maternidade e da paternidade como escolhas). (FURLANI, 2008, p. 78).

Quanto ao ensino, praticamente sempre presente na escolarização infantil, sobre o “ciclo de vida”, a autora lembra que tal aprendizado normalmente é proposto comparativamente às plantas e/ou animais, fazendo com que as crianças recebam a informação, ainda que sutilmente de que “a **reprodução** é algo esperado e ‘natural’ para as espécies” (FURLANI, 2008, p. 78, grifos da autora).

Conforme a autora, “a reprodução é uma possibilidade legítima da sexualidade humana, mas não deve ser apresentada como a ‘sexualidade normal’” (FURLANI, 2008, p.

78). Para driblar essa situação, a indicação de Furlani é “problematizar o ‘ciclo de vida’ interferindo, de algum modo, neste aprendizado [...]” (FURLANI, 2008, p. 78). Segundo a autora:

Uma simples reflexão pode fazer a diferença no modo de pensar. Sugiro que se pergunte para as crianças e jovens [...]: o ciclo da vida nos diz que se nasce, cresce, desenvolve, reproduz e morre. Mas para a espécie humana, qual é o único desses eventos em que podemos escolher? Que temos escolha? Que podemos interferir se for da nossa vontade? Resposta: A reprodução. (FURLANI, 2008, p. 79, grifos da autora).

Ao discutir a influência da linguagem na maneira de nomear o corpo, a autora questiona e faz pensar: “‘Aparelho/Sistema Reprodutor’... Ou melhor, o que você acha de usar o termo ‘Aparelho/Sistema Sexual’?” (FURLANI, 2008, p. 79). Sobre a pergunta, posiciona-se “optar em falar ‘sexual’ – e não ‘reprodutor’ – implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa (de gratificação sentimental e física), onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha” (FURLANI, 2003, p. 74 *apud* FURLANI, 2008, p. 79).

Quanto à comparação entre pessoas, animais e plantas, a autora não considera totalmente ruim, por considerar que, nesse estágio cognitivo, as crianças aproveitariam desse recurso animista, porém faz algumas ressalvas, dentre elas, a de que é preciso

Esclarecer a criança que há um componente afetivo envolvido nas relações entre as pessoas. O ato sexual, para a espécie humana, não se apresenta apenas como ato procriativo [...]; portanto, nem sempre os envolvimentos íntimos e afetivos irão gerar filhos [...]; neste sentido, a maternidade e a paternidade são escolhas compartilhadas [...]. (FURLANI, 2008, p. 80).

É possível identificar ainda outra referência às questões da reprodução na atividade de antecipar as transformações da puberdade às crianças. Justamente entre as mudanças, há destaque especial ao início da capacidade reprodutiva que, segundo a autora, “requer responsabilidade” (FURLANI, 2008, p. 105). Contudo no jogo *Que mudanças são essas em meu corpo?*, destinado a pré-adolescentes e adolescentes, no qual a autora sugere e exemplifica diversas modificações corporais que ocorrem na puberdade, ao enumerar que “todo mês ocorre a ovulação; útero cresce e seu revestimento (endométrio) engrossa a cada mês; menstruações acontecem todo mês” para meninas e que para meninos há “início da produção de espermatozoides”, não se evidencia uma discussão das implicações dessas transformações para a possibilidade de reprodução (FURLANI, 2008, p. 144-146).

Ao discutir porque *Informação, apenas, não muda comportamento?* a autora Jimena Furlani reforça seu posicionamento a favor de uma educação sexual desde a infância, pois entende que “a maximização das condutas de sexo seguro (que evitam a gravidez adolescente, bem como a contaminação de DST/HIV/AIDS) na juventude e na vida adulta, serão mais

facilmente e efetivamente adotadas, quando a Educação Sexual se iniciar na infância”(FURLANI, 2008, p. 127), defende que

[...] discussões na Educação Sexual não devem ser apenas biológicas. Os ESTUDOS de GÊNERO têm sido fundamentais para a mudança comportamental pois envolvem questões como: o senso de pertinência de gênero, as representações culturais acerca das masculinidades e das feminilidades, os significados sociais às práticas sexuais, a negociação entre homens e mulheres na adoção de práticas preventivas. Essas discussões, muitas vezes, são mais importantes do que ensinar métodos contraceptivos, uso de camisinha, etc...

Ao longo de suas colocações Jimena Furlani discute com qualidade a importância da educação em sexualidade desde a infância e a educação infantil. Preocupada com as restrições da sexualidade à reprodução, salienta vários efeitos negativos dessa impropriedade. No entanto, a autora, cuidando para ampliar a discussão para além da reprodução, não se ateve a ela.

Se tomarmos esse último comentário, Furlani (2008, p. 127) o conclui da seguinte maneira: “se pensarmos bem, esses conteúdos biológicos a Escola já trabalha e, mesmo assim, temos a impressão de que a sexualidade adolescente/jovem é sempre um ‘problema’ a ‘ser contido’ e que a gravidez aumenta entre as/os jovens”. Nesse sentido, a crítica da autora, que nos faria entender porque informação sozinha não muda comportamento, aplica-se ao conteúdo e não à maneira com que é trabalhado. Afinal ensinar “métodos contraceptivos” e a “negociação entre homens e mulheres na adoção de práticas preventivas” não seriam atividades complementares?

A autora, que defende que sexualidade não é só reprodução, parece presa à ideia de que a reprodução é só biologia. Desloca da reprodução, por exemplo, “as escolhas da maternidade e da paternidade” e inclusive, em virtude da defesa de que para além da reprodução há sexualidade em sua dimensão prazerosa, cinde a possibilidade do prazer também na reprodução.

Sendo o material didático voltado para a formação continuada de educadoras/es esperava-se que esse problematizasse as práticas docentes, principalmente essas que já ocorrem e estão sendo mal avaliadas pela professora da universidade. Mas não, a autora limita-se a comentar negativamente esse tipo de trabalho ao invés de contribuir com o seu aprimoramento.

Especificamente sobre a gravidez na adolescência, tem-se um exemplo emblemático na proposição do jogo *discussão de casos*, em que se debateria a seguinte história⁷⁴: a aluna Tamires de 15 anos está grávida e apresenta dois finais: “(Final 1) ‘A Tamires estava grávida

⁷⁴ Retirado do material produzido no Curso “Gênero e Diversidade na Escola” (CLAM/IMS/UERJ, 2006).

e disse que vai parar de estudar’; (Final 2) ‘A Tamires estava grávida e fez um aborto no início desta semana... Soubemos que ela não está passando bem’” (MEC; CLAM, 2006 *apud* FURLANI, 2008, p. 134).

Assim, todos os finais apresentam consequências negativas para a vivência da gravidez na adolescência. Será que não existiriam outros finais possíveis? Tal discussão, infelizmente, não foi empreendida pela autora.

Na continuidade do debate sobre o tema, a autora ressalta o caráter original da experiência do Projeto “Vale Sonhar”, do Instituto Kaplan. Nesse projeto, constam dentre as estratégias de educação preventiva “sonhar, identificar que a adolescência não é o melhor momento para se ter um filho” (KAPLAN, 2007 *apud* FURLANI, 2008, p. 134), na qual é possível perceber a restrição que as ou os autores impõem a uma gravidez na adolescência.

No material desenvolvido pela FURG, não tematizam diretamente a reprodução, mas incorporam-na nas diversas menções ao uso do discurso biológico no tratamento das questões sobre sexualidade.

Em dois artigos escritos por Ribeiro (2008b; 2008c) – *Revisando a História da Educação Sexual no Brasil* e especialmente em *Sexualidade e Escola* – argumenta que o discurso “autorizado” para se tratar da sexualidade é o biológico, que restringe a sexualidade à genitalidade e o corpo à anatomia, que relaciona-se também ao discurso da família-reprodução, ou seja, vinculado ao modelo adulto e à formação de uma família, o sexo à procriação e a procriação ao sexo.

O mesmo se verifica em outros dois textos da autora *A Sexualidade e o Discurso Biológico* (RIBEIRO, 2008d) e *(Re)Pensando outras Possibilidades de Discutir a Sexualidade na Escola* (RIBEIRO, 2008e) nos quais retoma a questão do discurso biológico. A autora ainda volta a comentar a questão do discurso biológico em seu texto *Cursos Corpos, Gêneros e Sexualidades: um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências* (RIBEIRO, 2008f).

Outra menção é encontrada no trabalho de Bastos (2008), no qual a autora reconhece que com o aprofundamento teórico, percebeu que para além das marcas biológicas, há também, nos corpos, marcas culturais e sociais, contudo, relata que no início de seu trabalho fora marcante o discurso biológico, entendido por ela como apresentado pela própria Ribeiro (2001 *apud* BASTOS, 2008):

[...] o corpo é concebido como pura anatomia, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Nesse discurso a sexualidade é concebida como genitalidade – um atributo biológico –

compartilhado por todos os seres humanos independentemente de sua história e cultura.

Uma contribuição diferenciada sobre o discurso biológico acha-se no texto intitulado *Côncavo e Convexo: os limites e sentidos do olhar*, assim, coloca o autor: “conceituar sexualidade com o rótulo de sexo é a forma mais eficaz de tratar a questão, evitando a visibilidade dos sujeitos e o exame das implicações teórico-práticas do gênero, das sexualidades e suas questões relacionadas a direitos de cidadania” (CAETANO, 2008, p. 89). E ainda “outro aspecto, que não deve ser ignorado, é o fato de que o discurso científico biológico, presente cotidianamente na escola, não consegue alcançar o sentido humano, sócio-político e ético dos ‘temas de vida cidadã’[...]” (CAETANO, 2008, p. 90).

Nesse sentido, compreendemos que, no material da FURG, as autoras e os autores preocupados também em não restringir a abordagem da sexualidade ao discurso biológico, não discutem expressamente a reprodução. No entanto, apontam em relatos de experiência algumas possibilidades de associar a discussão a outros discursos e outras preocupações para além da descrição da fisiologia humana da reprodução ou dos mecanismos envolvidos na concepção.

Por exemplo, o texto, chamado *O Corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências*, destaca-se pelo fato da autora Souza (2008) discutir o tratamento possível de se dar ao corpo em aulas de Ciências, no qual em dado momento explora-se o conteúdo dos Sistemas Reprodutores fazendo relação entre processos fisiológicos e sociais que vivenciam os/as adolescentes nesse período. Assim exploram-se os conteúdos de projetos de vida, métodos contraceptivos.

Outra possibilidade é relatada no do projeto *Corpo, Gênero e Sexualidade: uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental* que objetivava

[...] discutir as temáticas corpo, gênero e sexualidade, de forma interdisciplinar; problematizar sexualidade, não como materialidade biológica, mas sim como construção histórica e cultural; e debater com @s alun@s temas como sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, HIV/Aids, entre outros. (BARROS *et al.*, 2008, p. 127).

Para tanto, reproduziram com as e os estudantes uma atividade de criação de personagens adolescentes, possíveis diálogos e histórias entre eles.

Outro trabalho interessante que foi descrito é o relato de *Uma visita ao berçário: problematizando a gravidez na adolescência* que foi desenvolvido com alunos/as da 7ª série. Segundo as autoras e autor diversas atividades foram desenvolvidas:

[...] estudo dos órgãos sexuais (conteúdo específico das aulas de Ciências); pesquisa em grupos e apresentação dos métodos contraceptivos por parte dos alunos; discussão e reflexão sobre as causas e consequências de uma gravidez precoce;

criação de um personagem adolescente e elaboração de uma história em que os personagens enfrentam a questão da gravidez. A partir daí problematizar sobre o que muda na vida desses jovens e os tabus que estão presentes – o menino não gosta de usar camisinha, ou a menina é que tem que se cuidar, etc. E finalizamos com a visita ao berçário. (CARVALHO *et al.* 2008, p. 178).

A visita realizada “tinha o objetivo de proporcionar as/aos adolescentes vivenciar, na prática, a rotina de uma criança e toda a responsabilidade que isso envolve” (CARVALHO *et al.* 2008, p. 178).

Especificamente a conceituação da gravidez na adolescência pode ser encontrada de forma mais contundente no texto *Gravidez na Adolescência* de Soares (2008). Nesse texto, baseada na ideia da banalização do sexo atualmente e da erotização da vida, qualifica a gravidez como um problema social, entendendo que sempre haverá ônus, mas que esses serão maiores para as meninas de camadas populares. Contudo, como já discutido, há vários equívocos na utilização do marcador de classe social.

Segundo a autora “o fato que preocupa são as condições em que as gestações ocorrem, isto é, em faixas etárias cada vez mais baixas, e na sua grande maioria em situações indesejadas, sem planejamento, e sem que @s jovens estejam preparad@s para viver essas mudanças” (SOARES, 2008, p. 46). Nesse sentido, no texto, as adolescentes e os adolescentes não parecem ser sujeitos de desejo, sequer de direitos.

Já no projeto desenvolvido pela UFSM, encontramos dentre os materiais didáticos três referências à reprodução.

No artigo *Gênero ininteligíveis: o que é falado e o que é calado pelas pedagogias culturais* de Anselmo Peres Alós (2008, f. 5) coloca a questão: “o que há de tão assustador em alunos que desafiam as concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade?”. Para tentar responder, recorre às contribuições de Monique Wittig que considera que tais “por de trás de todas as categorias analíticas e conceitos que utilizamos [...] estão fundadas a partir de um esquema por ela chamado de *mentalidade hetero*” (ALÓS, 2008, f. 6, grifos do autor). De modo simplificado, ele explica que essa *mentalidade hetero* se baseia na naturalização, na sociedade ocidental, da heterossexualidade, por dois motivos:

1.1) a idéia de que a função social do sexo reduz-se à reprodução e à manutenção da espécie. Silencia-se o fato de que a sexualidade tem um importante papel relacionado ao prazer e a auto-realização individual, e uma importante função de socialização, dado que (exceto na prática da masturbação) ninguém faz sexo sozinho. Ao mesmo tempo, ao relacionar sexo e reprodução, todas as outras possibilidades eróticas não-heterossexuais são condenadas como tabus. 1.2) ao reduzir a sexualidade (e, em especial, a sexualidade feminina) ao papel de tarefa reprodutiva, as mulheres são subordinadas aos interesses dos homens: reproduzir e cuidar da família, educar meninos para tomarem-se futuros cidadãos. Ao mesmo tempo, boa esposa é aquela que educa as meninas para serem futuras esposas e boas

mães, perpetuando a subordinação das mulheres e a manutenção dos privilégios masculinos no espaço social. (ALÓS, 2008, f. 6, grifos do autor).

Outro artigo que possui uma referência à questão da reprodução é o escrito por Guilherme Rodrigues Passamani e denominado *Saindo do armário na campanha gaúcha: homossexualidades e identidades regionais*, no qual em dado momento, discute-se duas concepções das Ciências Sociais para se pensar a construção da orientação sexual, das quais explica:

Heilborn esclarece que pelo modelo essencialista a sexualidade mantém-se refém de um mecanismo fisiológico determinado a perpetuar a espécie e intimamente ligado ao ‘gozo’. A sexualidade restringe-se ao ato sexual e ao fisiológico, nesta ótica. Essa é uma visão recorrente entre as áreas médicas. Já as observações a partir do olhar do construtivismo social permite perceber que existem dimensões culturais específicas para a sexualidade e aí agrupam-se uma série de mecanismos desenvolvidos pelos homens que, as vezes, não estão ligados à reprodução, mas ao desejo e ao prazer. (PASSAMANI, 2008, p. 5).

Há, ainda, a oficina denominada *Sexualidades em Construção*, de autoria de Deise Sangoi Freitas e Graciane Marchezan Lopes, cujas palavras chave são: sexualidade, gênero e reprodução humana. O resumo detalha “a elaboração desta oficina possibilita a problematização de diferentes aspectos ligados a sexualidade e a reprodução humana sem limitá-los ao biológico” (FREITAS; LOPES, 2008, s/p.). Infelizmente, o teor do programa não indica o caminho que foi percorrido na oficina para tal.

Portanto, de modo geral, nesse material problematiza-se, ainda que pontualmente, a restrição da sexualidade à reprodução e não tematiza, em particular, a gravidez na adolescência.

Já nos materiais desenvolvidos pela UEL, encontramos nas considerações finais do livro *Homossexualidade e Educação Sexual* (FIGUEIRÓ, 2007), Mary Neide Damico Figueiró apontando que as diversas mudanças nos comportamentos sexuais foram possíveis “porque se ampliou a compreensão do significado da sexualidade na vida das pessoas, ou seja, o sexo deixou de ser compreendido, unicamente, como um meio de reprodução [...]” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 113) e, nesse sentido, também salienta que homossexualidade tem nos permitido “alcançar uma compreensão tão ampla e profunda do significado da sexualidade e do seu sentido na vida humana” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 114).

Outra referência é vista no capítulo *Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola?*, de Fabiana Aparecida de Carvalho, no qual a autora vai dialogar sobre como e porque alguns conhecimentos relacionados à sexualidade encontram dificuldades para serem discutidos na escola, argumentando que o discurso médico tem sido um dos poucos autorizados para tratar a questão e, segundo a autora,

Tal disciplinarização explica, por exemplo, o fato de que quando somos perguntados sobre o que ensinar acerca da sexualidade, respondemos ou aplicamos as campanhas preventivas da área saúde, a bula descritiva dos métodos contraceptivos, a fisiologia da reprodução e as temíveis Doenças Sexualmente Transmissíveis. (CARVALHO, 2009, p. 3).

Mais uma referência está no texto *Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual*. Nele, a autora, Virgínia Maistro, apresenta a importância do estudo da sexualidade na escola e esse, segundo ela, “abrange, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É uma das dimensões do ser humano que abarca gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (MAISTRO, 2009, p. 41).

A autora expõe que a discussão da sexualidade na escola tem sido exercida sob dois pontos de vista: uma visão higienista e uma visão biológica “[...] reduzindo a questão da sexualidade à reprodução, puberdade e amadurecimento sexual; incumbindo essa função ao professor de Ciências ou delegando-a ao campo da Biologia [...]” (MAISTRO, 2009, p. 51).

No entanto, aponta que “há a necessidade de se abordar, com os jovens de todo o mundo, esses temas e seus diversos desdobramentos, visando-se à prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (MAISTRO, 2009, p. 54). Comenta que esses são “problemas que carecem de soluções rápidas” (MAISTRO, 2009, p. 59) e não podem deixar para serem discutidos “só depois de o problema estar instalado, isto é, após a gravidez na adolescência [...]” (MAISTRO, 2009, p. 61. In: FIGUEIRÓ, 2009a).

Já o texto *Sexualidade no Contexto Contemporâneo: um desafio aos educadores* escrito por Vera Lucia Bahl de Oliveira aborda os diversos registros sobre a sexualidade humana, mas expõe que

Embora, diferentes autores abordem a sexualidade, percebe-se que ainda existe uma mescla de conteúdos relacionando esta com a reprodução humana. Nestes casos, em geral, há um referencial teórico centrado na descrição morfofisiológica dos órgãos que compõe os sistemas reprodutores com abordagem, enfatizando o desenvolvimento dos órgãos envolvidos com a reprodução humana, sem estabelecer uma relação com a sexualidade que envolve emoções, hormônios e sensibilidade, entre outros aspectos. (OLIVEIRA, V, 2009, p. 176).

Além desse comentário, ao situar a implementação da orientação sexual nas escolas brasileiras, a autora aponta que essa foi introduzida em 1920, tendo, dentre outros, o objetivo de “orientar as meninas para o papel de esposa e mãe” (OLIVEIRA, V, 2009, p. 177). E, na década posterior, a de 1930, esteve atrelada à proteção à infância e à maternidade (OLIVEIRA, V, 2009, p. 178).

Por fim, Figueiró (2008c) considera que

Quando se pensa em Educação Sexual, a noção comum que se tem é a do ensino dos conhecimentos básicos da Anatomia e Fisiologia sexual humana e algumas temáticas específicas, como gravidez, parto, métodos contraceptivos [...] Os conhecimentos básicos são fundamentais [...] Porém, o ensino de todos esses conteúdos é apenas uma parte da tarefa, já que a Educação Sexual é um processo mais complexo e vai além de preparar o indivíduo para que aprenda as informações que lhe possibilitem viver bem a sua sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2009a, p. 193).

Assim, no material da UEL, parece uma conciliação maior entre sexualidade e reprodução: ao tratar de sexualidade deve-se tratar de reprodução, mas não só.

Quanto ao material desenvolvido pela UTFPR, no tópico inicial *Sexualidade: do medo ao conhecimento*, há o destaque para a frase “Sexualidade é diferente de sexo”, e, posteriormente, apresenta-se a conceituação de sexualidade de acordo com Abramovay (2004 *apud* GeTec, 2008a, p. 21), que assim a define:

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, atividades práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura.

Discutindo sobre o porquê desse medo em abordar a sexualidade, principalmente, na escola, contextualizam que

Nossa sociedade fala o tempo todo sobre sexo. Falando, não explica – mas controla e institucionaliza. Há um consenso na sociedade, que foi construído culturalmente, de que a medicina, a pedagogia, o direito e a religião são áreas de conhecimento institucionalizadas que tratam de questões sexuais. No entanto, tais áreas simplesmente muitas vezes se limitam a estabelecer critérios de normalidade para o exercício da sexualidade humana. (GeTec, 2008a, p. 22).

Porém, compreenderem que “o ser humano é mais do que simples regras” (GeTec, 2008a, p. 22). Assim, apresentam: “A sexualidade é um tema complexo e polêmico”, mas assuntos polêmicos “estão em vários contextos, em vários lugares, várias demonstrações, vários significados...” e não apenas na escola (GeTec, 2008a, p. 22). Entre esses assuntos acrescentam a gravidez.

Em outro módulo (GeTec, 2008b), contam sobre uma atividade na qual o objetivo era refletir sobre as representações de gênero nos livros de literatura infantil. Para tanto, distribuíram alguns livros infantis para serem debatidos, que pelos títulos, nos fazem imaginar que o conteúdo remeteria também à temática da reprodução como é o caso: de *Mamãe botou um ovo* de Babette Cole (1993) e *Sementinhas de fazer bebês* de Thierry Lenain (2004).

Ao relatarem uma atividade de sondagem de conceitos prévios, figura dentre as ideias a de que sexo pode ser definido como: “relação entre seres vivos que além da procriação tem outros objetivos, entre eles o prazer” (GeTec, 2008b, p. 55).

Em outra parte, apresentam os conceitos retirados da literatura, recorrendo a Giddens (2005 *apud* GeTec, 2008b, p. 56) explicam que: “quando falamos em sexo, estamos nos referindo aos órgãos sexuais, ao ato sexual, à reprodução, enfim, às questões anatômicas e fisiológicas relacionadas ao aparelho reprodutor masculino e feminino”. Enquanto que a sexualidade “é um conceito bem mais amplo. Refere-se a todo um sistema de crenças, valores, emoções, sentimentos, preconceitos existentes em uma determinada cultura” (GIDDENS, 2005 *apud* GeTec, 2008b, p. 56).

Assim, temos que no material feito pela UTFPR não se preocupou em definir a reprodução, mas sim, a sexualidade que a contém. A gravidez também não foi problematizada.

É preciso reafirma que, em diversos materiais, a gravidez na adolescência acaba sendo generalizada como um problema que deve ser evitado.

Contudo, diversas autoras têm discutido sobre o tema de modo a ampliar tal concepção⁷⁵, que, em muitas vezes, além de ser considerada restrita, pode também apresentar-se falsa. Heilborn *et al.* (2002, p. 20, grifos da autora) indica que a gravidez na adolescência

[...] pode ser tida como *inesperada* ou ser fruto de uma programação; pode resultar em vínculo, com separação posterior; em relações mais estáveis e duradouras; ou, ainda, não resultar em vínculo (quando o rapaz nega a paternidade). Ela pode redundar na parentalidade *irresponsável*, ou, ao contrário, configurar-se como um antídoto contra a anomia para os adolescentes. Mesmo quando assumida pelo parceiro, a gravidez e a parentalidade podem desembocar em arranjos domiciliares distintos: não-coabitação, coabitação parcial ou dupla moradia. Sobressaem, ainda, avaliações díspares e ambivalentes acerca da experiência.

Lamentavelmente, a gravidez na adolescência não foi abordada nos materiais didáticos como um fenômeno multifacetado, com significações altamente singulares para cada uma/um que a vivência.

4.2.3 Sobre as tecnologias (não)reprodutivas

⁷⁵ Além de Heilborn *et al.* (2007), destaca-se: TORRES, T. L. M. *Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007; e ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 46, p. 287-310, dez. 2007.

Nas orientações contidas nos termos de referência dos editais não há nenhuma menção direta às tecnologias (não)reprodutivas.

Contudo, o termo de referência do edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c), como já salientado, estrutura as ações para trabalharem de modo a promover os direitos reprodutivos e a saúde sexual e reprodutiva. Portanto, parece-nos certo que o tema das tecnologias (não)reprodutivas encontra-se abarcado.

Com relação às indicações dos outros dois editais – *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b) e *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (BRASIL, 2005a) – nenhum, expressamente, recomenda o tratamento da questão, mas poderiam contemplá-la na medida em que incluem dentre os enfoques e temáticas possíveis “l) [...] o cenário nacional e internacional de lutas pela ampliação e pelo reconhecimento e afirmação dos direitos sociais e políticos das mulheres e das populações LGBTT” (BRASIL, 2006b, p. 13); “m) a promoção da saúde, dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, e a proteção dos direitos fundamentais das pessoas vivendo com HIV/Aids”. (BRASIL, 2006b, p. 13) e no segundo “o cenário nacional e internacional de lutas pela ampliação e pelo reconhecimento e afirmação dos direitos sociais e políticos das populações GLBTT” e “a promoção à saúde e a proteção dos direitos fundamentais das pessoas vivendo com HIV/AIDS” (BRASIL, 2005a, p. 12).

4.2.3.1 Tecnologias Contraceptivas

Ao retomarmos o material da UDESC, encontramos várias referências à contracepção. Primeiramente, ao se dedicar a tratar dos direitos sexuais, Furlani cita o artigo 8º da *Declaração dos Direitos Sexuais* de Valência “o direito de fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis – Isto diz respeito ao direito em decidir ter ou não filhos, o número e o intervalo de tempo entre cada um e o direito ao pleno acesso aos métodos de controle de fertilidade” (FURLANI, 2008, p. 27). Da maneira como está, figuram claramente os direitos relativos à contracepção. Furlani (2008, p. 27) também traz diversos exemplos das conquistas das mulheres no que concerne a tais direitos, nas quais inclui: “planejar a gestação, evitar filhos, e usar contraceptivo”.

Nas sugestões de atividade para crianças, há uma em que Furlani mostra como a prevenção é importante e faz parte das atividades das crianças e das pessoas adultas. Ao relacionar as atividades de adultas/os, posiciona a prática sexual (o uso da camisinha) como uma possibilidade adulta (e não na infância) (FURLANI, 2008, p. 128). Embora a atividade seja voltada para as crianças, criou-se uma lacuna quanto à adolescência, que também é um período da vida que exige práticas de prevenção, inclusive quanto à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez, quando indesejada.

Já nas atividades sugeridas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Furlani (2008, p. 133) aponta a relevância de trabalhos com educação sexual para esse público e sugere alguns temas como “Práticas de sexo seguro (evitando a gravidez e as DSTs)”.

Dentre as atividades, está o jogo *discussão de casos*, no qual se deve debater o caso da aluna Tamires de 15 anos que está grávida, anteriormente já comentado. Para a análise proposta, retoma-se que algumas das questões para discussão entre as e os jovens, incluíam a reflexão sobre possíveis mudanças decorrentes de uma gravidez na vida de cada um/a e se essa pode ser uma escolha e quando (FURLANI, 2008, p. 134).

Ainda sobre a questão, a autora comenta positivamente sobre o Projeto “Vale Sonhar”, do Instituto Kaplan, que definiu dentre suas estratégias de educação preventiva: “[...] 2. Conhecer o processo de reprodução associado às práticas sexuais de risco e 3. Desenvolver habilidades para usar métodos contraceptivos” (KAPLAN, 2007 *apud* FURLANI, 2008, p. 134).

Outro jogo que inclui o tema do sexo seguro, que deve envolver a discussão da contracepção e da prevenção às doenças, é o *Bingo Adolescente*, composto de uma cartela com número e temas, que a partir de sorteio serão discutidos pelo grupo. O tema está presente por ser entendido como “um assunto do interesse e da vida adolescente”. Também se encontra o tema da relação sexual, que a depender do debate, pode tocar no tema das tecnologias contraceptivas.

Outras referências foram localizadas em relatos de projetos como conteúdo (MOHR, 2007 *apud* FURLANI, 2008, p. 152); como objetivo específico, assim posto – “reconhecer a eficácia da camisinha, tabelinha, anticoncepção e a necessidade do sexo seguro” (BERRI, 2008 *apud* FURLANI, 2008, p. 152) –, e no exemplo em que “a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, criaram um painel, [...] com o objetivo de informar e esclarecer a todos os estudantes questões pertinentes [...] aos Métodos contraceptivos [...]” (MENEGETTI, 2008, p. 159).

Já nos cadernos desenvolvidos pela FURG, diversas vezes apontou-se a questão da contracepção pontualmente num texto, como no caso de Souza (2008), que discutiu o tratamento possível de se dar ao corpo em aulas de Ciências, fazendo relação entre processos fisiológicos e sociais que vivenciam os/as adolescentes nesse período e conseguindo explorar os conteúdos de projetos de vida e métodos contraceptivos.

Nas atividades propostas, não há atividades específicas para tal, o tema figura dentre outros, como na proposta *Chegou a hora?* (SILVA, B., 2008), em que o foco de trabalho é pensar a primeira vez, implicando o debate de questões como prevenção de DST, HIV e Aids e gravidez e negociação de preservativo, ou na atividade *Fala sério ou Com certeza* (MAGALHÃES, 2008), um jogo no qual os alunos e alunas devem posicionar-se frente às questões que abrangem temas como prevenção de DST, HIV e Aids e gravidez e métodos contraceptivos e outra atividade que propõe continuação de histórias para pensar a negociação da camisinha e a importância do uso (SILVA, K., 2008).

Ou como em duas diferentes experiências intituladas *Sexualidade na 1ª série: é possível?* (BASTOS, 2008) e *Adotando um bebê na sala de aula* (BASTOS et al., 2008), que problematizaram, dentre outras, controle de natalidade e métodos contraceptivos.

Já no DVD interativo há outras referências. No jogo *Quiz*, de perguntas e respostas, as questões referem-se, entre outros temas, ao aparelho sexual e reprodutor e métodos contraceptivos. Na sessão intitulada *Você Sabia?*, parte das curiosidades informa sobre os costumes ao longo da história acerca da contracepção e dos métodos contraceptivos e também trazem informações atuais, como no caso sobre a pílula do dia seguinte. No vídeo 2 das *Cenas da Vida* no diálogo entre as personagens aparecem comentários sobre o uso da camisinha. No encarte, as questões sugeridas para debate indicavam:

Discutir a gravidez na adolescência, abordando a responsabilidade do menino e da menina na prevenção;

Refletir sobre a responsabilidade com o ato sexual, cuidados com o corpo e a importância do uso do preservativo – masculino e feminino – para evitar gravidez e DST/Aids;

Problematizar os discursos que envolvem o uso do preservativo: ‘comer bala com papel’, diminui a sensibilidade, ‘comer banana com casca’, etc.;

Discutir a desigualdade de poder entre homens e mulheres e como isso afeta as possibilidades de negociação no uso de preservativos;

Conhecer os diferentes métodos contraceptivos e discutir o aumento da incidência de HIV/Aids em mulheres e adolescentes que fazem uso sistemático de pílulas anticoncepcionais;

Conhecer os diferentes tipos de testes para gravidez. (SEXUALIDADE TÁ LIGADO?!, 2008).

No material da UFSM, encontramos apenas um exemplo junto a uma oficina sobre doenças sexualmente transmissíveis (FAUSTINONI, 2008) que, de modo geral, pretendia “discutir a transmissão sexual de HIV/DST, sexo seguro e situações de risco, ampliando o debate desses assuntos e de mitos a eles relacionados na sociedade contemporânea” (FAUSTINONI, 2008, s/p.). Aos expor os objetivos inclui “discutir chavões que levam os adolescentes à gravidez precoce” (FAUSTINONI, 2008, s/p.). Dentre as atividades estão apresentação das situações para as questões suscitadas e “demonstração de materiais (preservativos masculinos e femininos, pênis e vagina artificiais) para a prática de sexo seguro e de como usá-los corretamente em situações de risco” (FAUSTINONI, 2008, s/p.).

No material desenvolvido pela UEL encontramos algumas referências à abordagem sobre métodos contraceptivos e sobre a camisinha em si.

Assim, vemos o tratamento dos métodos contraceptivos arrolados dentre os temas – que comumente são tratados na escola – e tidos como autorizado pelo discurso médico (CARVALHO, F., 2009). Embora suscite a crítica da autora que aponta que normalmente esse tratamento dá-se como uma “bula descritiva” (CARVALHO, F., 2009, p. 3).

Em outros dois textos, de Figueiró (2009c) e Maistro (2009), indica-se a necessidade de tratar de métodos contraceptivos, embora não restrinjam a Educação Sexual a tal assunto.

Apesar, então, dos métodos contraceptivos serem tomado como um tema comum no tratamento da sexualidade na escola, há um texto (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2009) em que se retrata o fato de que uma professora ministrava aula sobre aparelho reprodutor, relação sexual e métodos contraceptivos e, ao fim da aula, as alunas e alunos solicitaram material para lerem mais sobre o assunto, em casa. A professora emprestou livro às/aos alunas/os num sistema de rodízio. Um dos livros emprestados a uma aluna foi entendido pelos pais da garota como impróprio; além de não devolverem o material à escola, denunciaram o “caso” na rádio da cidade.

Em outro artigo, encontramos a discussão sobre um método contraceptivo em particular. Ao discutir a *Camisinha: ‘bicho-de-sete-cabeças’ para alguns adultos*, a autora enfatiza como um dos objetivos da educação sexual o comprometimento com a prevenção das DSTs, porém não faz relação da camisinha como medida contraceptiva de barreira (FIGUEIRÓ, 2009d).

Em *Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola* são propostos que exercícios escolares incorporem palavras ligadas ao tema da sexualidade e também trabalhos específicos de debate e dramatização sobre a camisinha, para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e também na prevenção de gravidez, e sobre os métodos contraceptivos,

incorporando inclusive a discussão sobre a negociação entre as/os parceiras/os (FIGUEIRÓ, 2009c).

Já o artigo *Práticas Homofóbicas entre Adolescentes em Conflito com a Lei e Privados de Liberdade: pensando a educação sexual em centro de sócio-educação*, expõe que algumas dificuldades da realização do trabalho relacionavam-se aos

Mitos e crenças relacionados às sexualidades [...] que são marcados por aspectos do machismo e pelo discurso religioso durante a evangelização de internos por grupos evangélicos, que tratam as sexualidades como algo que não se relaciona ao prazer, mas, somente, à procriação, ligada ao casamento e sem uso de preservativo. (NASCIMENTO, 2009, p. 181).

Não podemos esquecer a menção ao conjunto de direitos sexuais, listados na Declaração de Valência, que inclui “o direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis – É o direito em decidir ter ou não filhos, o número e o espaçamento entre cada um, e o total acesso aos métodos de regulação de fertilidade” (RIBEIRO, 2009, p. 23).

No material organizado pelo IFPB, tem-se apenas a citação da pílula anticoncepcional e a própria contracepção, como conquistas importantes para as mulheres.

No material desenvolvido pela UTFPR, figura a referência ao direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis, da já citada *Declaração de Valência*.

Já o material elaborado pela UFRJ não aborda, nem cita tais questões.

Desse modo, podemos considerar que, embora em nenhum material se tenha construído um tópico destinado a abordar centralmente as tecnologias contraceptivas ou a própria contracepção, diversos são os momentos em que esses assuntos são contemplados. Como analisado nos materiais, ora os temas estão presentes na argumentação teórica, em que se reconhece a contracepção como parte de um direito ou identificam-na como um tema presente nos trabalhos escolares (sob as denominações “sexo seguro”, “métodos contraceptivos”, “contracepção” etc.), ora são encontrados nas variadas proposições de atividades para serem desenvolvidas junto às alunas e aos alunos, nas quais figuram em denominações genéricas enquanto “métodos contraceptivos” ou “contracepção” ou discriminados em sua especificidade (camisinha, pílula do dia seguinte etc.).

4.2.3.2 Tecnologias Contraceptivas

As tecnologias reprodutivas conceptivas não foram aludidas diretamente em nenhum termo de referência. Igualmente, os materiais didáticos não tratam do tema.

Salienta-se, contudo, que na Declaração de Valência citada em três projetos (UDESC, UEL, UTFPR) aparece o “direito total aos métodos de regulação da fertilidade”, mas não figura o acesso às tecnologias reprodutivas.

Apesar da falta da abordagem dessas questões nos materiais didáticos, nesta seção optamos por selecionar alguns bons recursos presentes, originalmente incorporados com outros sentidos e objetivos, e indicar neles possibilidades de uso que contemplem esse enfoque.

Com exceção, dos materiais do IFPB e UFSM, em todos os outros projetos exploramos alguma possibilidade.

Assim, no vídeo, nomeado *Por outros olhos*, parte do material do projeto *Diversidade Sexual na Escola* (UFRJ), ilustra-se um mundo onde a regra é ser homossexual e a heterossexualidade é vista com estranheza e preconceito. Na história, há uma família homoafetiva composta por duas mães e uma filha. A questão de como essa filha foi concebida não é em si tematizada, mas o vídeo poderia ser utilizado para discutir as possibilidades de casais homoafetivos ou de pessoas não-heterossexuais terem filhas e filhos, dentre elas, a de terem bebês através das tecnologias conceptivas. Lembrando que a discussão não deveria se limitar a elas, incluindo, por exemplo, a adoção.

No material da UDESC, Furlani (2008, p. 28, grifo nosso) aponta que

Se os aspectos reprodutivos reportam à heterossexualidade (*mas não são exclusivos delas*), outras identidades sexuais precisam ser enfrentadas quando o entendimento de direitos sexuais das mulheres pretende ser encarado de modo honesto. Por exemplo, o lesbianismo e todas as problematizações advindas das diversas posições de sujeitos ocupadas pelas mulheres em decorrência das intersecções entre raça, gênero, sexualidade, classe.

Infelizmente, a autora não retoma essa proposição no restante do livro.

Contudo, em muitos momentos, no livro valoriza-se o conhecimento dos vários modelos de famílias (FURLANI, 2008; FURLANI, J. 2008), “explicitando as muitas formas de conjugalidade – os laços afetivos e de convivência mútua” (FURLANI, 2008, p. 80). Tal problematização, segundo Furlani (2008, p. 80) deve ser incluída na educação sexual, inclusive se essa não aparecer espontaneamente nas falas das crianças. É,

Por exemplo, mencionar as famílias onde a/o ‘chefe’ – ou a pessoa de referência – não é um homem; *famílias com mulheres (e/ou homens) solteiras/os com filhos/as*; famílias com filhas/os agregadas/os de diferentes casamentos; famílias com filhos/as adotados/as; *famílias constituídas por mulheres ou homens homossexuais com filhas/os legítimos ou filhos/as adotados/as*; famílias onde os/as avós moram junto, etc. (FURLANI, 2003, p. 76 *apud* FURLANI, 2008, p. 80, grifo nosso).

Nesse sentido, uma possibilidade de discutir as tecnologias conceptivas seria através da diversidade de família, tratada em algumas das atividades.

Por exemplo, ao apresentar as personagens e suas biografias, Furlani (2008) acrescenta dados sobre as diferenças nas composições familiares das personagens através da informação sobre quem escolheu o nome da criança – pai e mãe, *apenas mãe* ou as *duas mães*.

Outro ponto que pode ser ressaltado, por incluir um aspecto diretamente ligado à reprodução e à paternidade, é a menção na biografia de Renato Russo sobre o fato de ele ser assumidamente homossexual e ser também pai, tendo tido um filho.

No caso de Renato Russo e, mesmo, no caso de Alfredo, personagem do livro que tem duas mães, não foi necessário recorrer às tecnologias conceptivas. Em outra atividade sobre as composições familiares descobrimos que “ele [Alfredo] tem duas mães. Ele foi adotado por duas mulheres” (FURLANI, 2008, 82).

Essa atividade sobre as composições familiares também é apoiada em ilustrações comentadas. Assim, através de outras figuras, conhecemos um pouco sobre outras famílias, como a do personagem Herbert, explicada da seguinte forma: “Em muitas FAMÍLIAS há **somente um adulto** que cuida, ampara, protege e dá carinho para a criança. Veja **Herbert** com **sua mãe**. Homens e mulheres podem ter filhos ou filhas sem nunca terem se casado” (FURLANI, 2008, p. 81, grifos da autora). Ou caso, da ilustração que mostra dois casais jantando, um gay e outro heterossexual, para os quais há o seguinte comentário “em algumas FAMÍLIAS os casais **escolhem não ter filhos e nem filhas**” (FURLANI, 2008, p. 80).

Assim, por meio desses exemplos, poderiam ser problematizadas as várias formas de ter filhos e filhas, tanto para famílias ou pessoas heterossexuais, como para famílias homoafetivas e pessoas não-heterossexuais, considerando as possibilidades de gestação com ou sem uso de tecnologias, a adoção de uma criança pelo casal ou por uma única pessoa ou a adoção do filho ou filha da companheira ou do companheiro etc.

No material desenvolvido pela FURG, alguns exercícios propostos retomam com as crianças suas histórias desde o nascimento, tipo de parto etc. Nesse contexto, algumas situações em que as mães tenham recorrido às tecnologias conceptivas poderiam vir à tona, assim como, os casos em que houve adoção.

Em um exercício em particular, intitulado *Como são feitos os bebês?* (BASTOS; RIZZA; QUADRADO, 2008), cuja ideia é trabalhar, através da realização de desenhos ou de “esculturas”, as representações das/os alunas/os sobre concepção e gestação, além de discutir os órgãos sexuais, tipos de partos, responsabilidade com o ato sexual, AIDS, amamentação, entre outras, poderiam ser acrescentadas as possibilidades do uso das tecnologias conceptivas.

No entanto, observa-se que a atividade *Simulando um júri* (SILVA, 2008), dentre os temas sugeridos para debate em sala, inclui o tema de células-tronco. É interessante pensar no por que seria interessante tratar desse tema, no contexto do trabalho em sexualidade. Teria sido um lapso? Impossível saber. Mas podemos indicar que, a depender da condução da atividade, poderiam ser debatidos os usos das tecnologias conceptivas. De toda forma, é preciso marcar que entendemos o debate como um excelente recurso, no entanto, talvez não fosse o caso de se “estabelecer um júri” (que pressupõe acusação e defesa de casos e teses).

Outra atividade, que também permite a exploração das tecnologias reprodutivas conceptivas através da via da diversidade de famílias, é a sugestão, no material da UEL, dos filme *Do que é feita uma família* (2001) e *Uma questão de amor* (1978), que segundo as sinopses abordam famílias homoparentais e também a briga judicial pela guarda dos filhos/as (BATISTELA *et al.*, 2007, p. 87-93). Nesse sentido, também é possível explorar como apenas os avanços tecnológicos não produzem por si garantias de direitos, de modo que, além da tecnologia na reprodução, é preciso avançar no debate jurídico sobre as garantias legais para os casos de uso das tecnologias reprodutivas em casais de mulheres, por exemplo, em que apenas uma delas vai dar à luz a criança e a outra, que, mesmo que doe material genético, carecerá de seu reconhecimento legal como mãe.

No material desenvolvido pela UTFPR, encontramos um comentário no módulo sobre as mídias, no qual ao exemplificarem a característica da dual que configura a Internet – ora utilizada com fins conservadores, ora libertadores – comentam que “é interessante que em um mesmo site pode haver matérias que ao mesmo tempo retratam as duas dimensões da Internet” (GeTec, 2008d, p. 25) e trazem para ilustrar as seguintes notícias de um mesmo site:

[...] dimensão conservadora está na informação de que ‘o presidente George W. Bush se opõe ao casamento homossexual’. E sua dimensão libertária está no fato relatado [...] do vice-presidente ter uma filha homossexual que constituiu família com sua companheira há 15 anos e *sobre o fato de não ter revelado como ‘ocorreu a concepção do bebê’*. (GeTec, 2008d, p. 25, grifo nosso).

O trecho acima não é discutido, apenas aguça nossa imaginação, possibilitando que pensemos que as moças teriam feito uso das tecnologias conceptivas.

Não há nenhuma outra passagem que nos remeta diretamente ao assunto, mas tal qual em outros materiais, podemos indicar algumas possibilidades de inserção do tema das tecnologias conceptivas dentre as problematizações sobre a diversidade de famílias e neste caso, também, sobre dicotomias de gênero.

Assim, vemos exemplos que poderiam desembocar no tema, como na dinâmica *Identificando as dicotomias de gênero*, na qual se perguntava “todas as mulheres são mães?”

(GeTec, 2008a, p. 18), mas que a partir das respostas, talvez pudessem questionar também o porquê.

Outro caso, são as interrogações colocadas na análise da literatura infantil, que questionam “O que é uma família? O que transforma pessoas em família? Família pressupõe proximidade física? E quanto ao que vivem em outro lugar, não são considerados como família? Família pressupõe laços de sangue?” (GeTec, 2008b, p. 38). Ou mesmo a leitura do *O livro da família* em que se lê: “Em algumas famílias todos são da mesma cor; Em algumas famílias todos são de cores diferentes⁷⁶; Algumas famílias têm duas mães e dois pais; Algumas famílias têm só pai ou só mãe” (PARR, 2003 *apud* GeTec, 2008b, p. 39).

No caderno relativo ao módulo *Gênero, Diversidade Sexual, Ciência e Tecnologia*, que, em parte, foi destinado a “sensibilizar os participantes em relação à diversidade sexual com a ciência e a tecnologia nos seus desdobramentos quanto aos elementos biológicos (mudança de sexo, genitália ambígua, entre outros)” (GeTec, 2008c, p. 24), poderiam ter contemplado, nesse mesmo eixo temático, as possibilidades de advindas com as tecnologias reprodutivas conceptivas.

E ainda nesse módulo, com a exibição e discussão do filme *Transamérica* (2005), no qual a personagem principal “está prestes a realizar a cirurgia de transgenitalização, para se tornar mulher. Nesse momento descobre que é pai de um garoto de 17 anos, fruto de um único encontro sexual [...]” (GeTec, 2008c, p. 29), que poderia caminhar para a discussão das possibilidades da maternidade/paternidade protagonizadas por pessoas transexuais, com ou sem uso das tecnologias conceptivas.

4.2.4 Sobre o aborto

Relacionando a discussão trazida à baila sobre o tema no capítulo 2 e a apresentação dos termos de referência dos editais e dos materiais didáticos produzidos pelos projetos, analisamos a maneira como a temática do aborto foi tratada em ambos.

⁷⁶ Segundo comentários da autora dessa seção, no livro “há desenhos de pessoas de rosto azul, amarelo, cabelo cor-de-rosa, por exemplo” (GeTec, 2008b, p. 39) e que as famílias são representadas tanto por desenhos de pessoas como por desenhos e animais.

É necessário esclarecer que em nenhum dos termos de referência dos editais o aborto foi mencionado. Embora, pudéssemos esperar que tivesse sido contemplado, ao menos, no edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c).

A justificativa plausível para a inclusão do tema do aborto como uma das preocupações deste edital seria o fato de que se se pretendia abranger os diversos aspectos de uma gravidez, focalizando principalmente os casos na adolescência e sabe-se que, em nosso país, principalmente entre as adolescentes, quando a gravidez é indesejada ou por algum motivo não pode ser levada até o fim, grande parte das meninas recorre ao aborto.

De todo modo, mesmo não figurando nas orientações de nenhum dos editais, encontramos referências à questão, nos materiais didáticos elaborados por quatro projetos (IFPB; FURG; UEL; UDESC).

No projeto desenvolvido pela UEL, *Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual*, há, em um artigo, uma citação na qual se coloca que “a sexualidade tornou-se objeto legítimo para a pesquisa a cada vez que era definida como um problema para a sociedade” e que, nesse sentido, foram as pesquisas sobre temáticas que a envolvem, como as sobre o aborto, que favoreceram tanto a pesquisa sobre educação sexual, como também, a abertura de “espaços socialmente aceitos” para realizá-la (JEOLÁS; PAULILO, 2009, p. 126).

No projeto desenvolvido pelo IFPB há comentários sobre o aborto, um alocado no histórico sobre o movimento feminista na Paraíba e outro relacionando-o especificamente com a gravidez na adolescência (VIDERES; BRITO, 2008). Esse último é analisado a seguir.

No capítulo intitulado *Sexualidade e Adolescência: Mitos, preconceitos e violências*, incluso no material do IFPB, e escrito por Videres e Brito (2008), abordam-se dentre as problemáticas vividas na adolescência, a discussão sobre a gravidez “indesejada”, argumentando que:

Muitos (as) adolescentes expressam o desejo de engravidar e de vivenciar a maternidade e a paternidade. Aprendendo, ainda, sobre sua sexualidade, seus desejos, sentimentos e reações, muitas vezes, não sabem como agir ou reagir em relação aos seus desejos e sua realidade. Isso pode favorecer a ocorrência da gravidez de forma inesperada e ou não planejada, o que não quer dizer indesejada. (VIDERES; BRITO, 2008, p. 189).

Nesse sentido, é possível observar que as autoras tomam o cuidado de tratar da gravidez nessa fase da vida sem desqualificá-la ou generalizar seus sentidos na vida das adolescentes e dos adolescentes. Assim, mesmo sem explicitar a questão dos direitos humanos e especificamente dos direitos reprodutivos, as autoras indicam que as e os adolescentes, em virtude das particularidades de sua etapa de vida – “biológicas, psicológicas e econômicas

entre outras” – precisam de apoio da família e da sociedade para viver plenamente seu desenvolvimento e suas necessidades, incluindo “o seu desejo de viver a experiência da gravidez-maternidade-paternidade, livre de riscos e comprometimentos da saúde e continuidade da formação profissional” (VIDERES; BRITO, 2008, p. 190).

Ao comentarem sobre o aborto, esse não é visto, pelas autoras, como uma saída *das* adolescentes, mas como um risco, que pode ser vivido por imposições de pai, mãe ou responsáveis. Para as autoras, esse risco e outros associados às possíveis decorrências de uma gravidez na adolescência sem suporte devem ser minimizados com o apoio, orientação e acompanhamento da vida das e dos adolescentes. Assim, escrevem:

O (a) adolescente carece de suporte, apoio e orientação para a saúde, incluindo a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS, de uma gravidez não planejada; de acompanhamento para viver a sua sexualidade e optar, ou não, pela gravidez e, também para evitar que na sua ocorrência, desejada e planejada ou indesejada pelos (as) adolescentes, não implique em imposições de pai, mãe e ou responsáveis para a realização de abortos ilegais com todos os riscos inerentes à sua prática e em interrupções dos estudos, da formação profissional; não ser abandonado (a) pela família nem passar a viver em situações de riscos, exposto (a) a todo tipo de violências. (VIDERES; BRITO, 2008, p. 190).

Diferentemente desse exemplo, no capítulo *Gravidez na Adolescência*, parte do material da FURG, de autoria de Guiomar Freitas Soares (2008) aborda-se a questão da gravidez restringindo-a a uma situação da menina. Explana-se sobre a situação, avaliando-a como problemática. Nesse contexto, menciona-se o aborto fazendo uma distinção problemática quanto à classe social, como se pode verificar no excerto: “a gravidez na adolescência tem conotações sociais porque suas repercussões vinculam-se diretamente com o grupo de onde a jovem provém. É nesse campo que se produzem as diferenças” (SOARES, 2008, p. 47).

A autora escreve de modo a circunscrever que toda menina de classe média ou alta tem amparo para a concepção seja da família ou do namorado e, nesse, caso o aborto “em clínicas bem aparelhadas e com bons profissionais” é visto como busca de “solução” (SOARES, 2008, p. 47, grifo nosso).

Já para as meninas de classe baixa, que a autora prefere chamar “de áreas mais carentes” (relacionando classe social e geografia), a única possibilidade apontada é: o início de um ciclo, ou seja, o “problema” vai se repetir, já vivido em muitos casos pelas mães e avós, ou seja, tal destino compreenderia três gerações de mulheres. Além disso, para essas adolescentes não existe amparo, apenas “um caminho de *mais* dificuldades que *se projetará ao longo de sua vida*, começando, em geral, pelo afastamento imediato da escola, com

repercussões no seu processo de construção de cidadania e da sociedade como um todo” (SOARES, 2008, p. 47, grifo nosso).

Posto de tal forma, a adolescente pobre que engravida estaria sozinha não apenas para decidir e empreender algo relacionado à gestação. Até a construção de “sua cidadania” parece figurar, contraditoriamente a qualquer definição sobre a questão, um processo “*seu*”, capaz de comprometer toda a sociedade.

Assim, mesmo utilizando-se de um marcador social, que, a princípio qualificaria com precisão os mecanismos de produção de desigualdade, nesse exemplo, o (mal) uso do referente classe social tem efeitos perversos de culpabilização e naturalização do abandono que nós, enquanto sociedade, impomos a muitas meninas pobres.

Felizmente, essa não é a única referência ao aborto no material desenvolvido pela FURG, tem-se ainda a sugestão de duas atividades a serem desenvolvidas com adolescentes que contemplam a discussão do tema.

Uma das atividades é a proposição do jogo *Simulando um júri* (SILVA, 2008), no qual se sugere o aborto como um dos temas para debate em sala. Contudo, não há nenhum comentário sobre a questão, apenas sua indicação.

A outra sugestão é o trabalho com o vídeo 2 da sessão “cenas da vida”, alocado no DVD, *Sexualidade, tá ligado!?*(2008).

Nesse vídeo, o enredo inicia-se com a conversa entre duas amigas, Mari e Nick, durante uma aula. Nick conta à Mari que transou com “Fê” sem camisinha e que sua menstruação está atrasada. As duas garotas comentam que não usam camisinha, pois é como “comer bala com o papel”. Por estarem atrapalhando a aula, as garotas são postas para fora da sala. Nick faz o teste que dá positivo para gravidez. A partir de então, desenrola-se o conflito sobre o que fazer mediante tal resultado. Nick conversa com Mari, que acha que a amiga “vai ter que tirar, porque senão acabou a tua vida Nick. Se não, “deu” balada, “deu” de direção, de sair com amigos. Tu vai ter que casar com o Fernando”. Nick, não quer casar, tem medo de falar para mãe e até do fato de Fernando largá-la, dada a possibilidade de ela “virar uma baranga” com a gravidez. Posteriormente Nick se encontra com Fernando e conta ao menino, que diz à garota: “quem tinha que se cuidar é tu [...] a barriga não é minha, a barriga é tua [...]” e não a acompanha, quando ela decide contar para mãe. Já ao falar para mãe, Nick diz “mãe tem outro problema” – além de ter sido expulsa da aula – “eu tô grávida!” desabafa a menina. A mãe, surpresa, quer saber quem é o pai. Nick diz que é “o Fê, da esquina dos rappers”. Ao que a mãe reclama “aquele sem-vergonha?!”, Nick contra-argumenta “trabalhador”. A mãe se recorda “filho da Dona Rosinha!” e pasma que “até religioso ele é”.

Nick tenta acalmá-la: “religioso, viu? Bom partido”. A mãe pergunta à filha – “ai meu Deus, tu tem consciência do que é isso? Eu já passei por isso, tu sabe o que é!” – e a menina – “Eu não sei, eu vou saber agora, né mãe?!”. A mãe fala da idade da menina, quinze anos, e a lembra que “ele é de maior, você é de menor”. A mãe questiona o que Fernando disse ao saber da notícia e Nick que lhe conta que a resposta do rapaz foi de que o problema era dela. Por fim a mãe pergunta: “e agora, minha filha, o que a gente vai fazer?”. Ao que Nick responde: “eu não sei, eu não sei...” (SEXUALIDADE, TÁ LIGADO?!, 2008).

No encarte do DVD, são apresentadas possibilidades de abordagem dos vídeos. Sobre esse em especial, indicam dentre outras questões, “debater sobre o aborto, abordando as suas implicações biológicas e éticas”. No entanto, deve-se marcar que não há nenhuma discussão sobre o assunto, nem mesmo a explicitação do que seriam tais implicações.

Já no material do projeto *Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência* (UDESC), ao discorrer sobre os desafios postos à sociedade e às políticas públicas relativas à contemplação plena dos “direitos sexuais” para as mulheres, Furlani (2008, 27) inclui “a denúncia e combate das diversas formas de violência e sua relação com a saúde integral da mulher” sobre a qual salienta a relação entre as mulheres vítimas de violência e a vulnerabilidade, dentre outras coisas, à gravidez indesejada e aos abortos espontâneos e/ou provocados.

Além disso, no capítulo *Educação Sexual para adolescência – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* (FURLANI, 2008), a autora compartilha ideias de jogos como sugestões didáticas para o trabalho nessa faixa etária, alguns deles agregam o tema do aborto.

Tem-se o jogo *discussão de casos*, no qual se utiliza a apresentação de situações “reais” para provocar discussões sobre o tema da sexualidade. O exemplo exposto trata da gravidez na adolescência⁷⁷: é a história da aluna Tamires de 15 anos que está grávida e apresenta dois finais: “(Final 1) ‘A Tamires estava grávida e disse que vai parar de estudar’; (Final 2) ‘A Tamires estava grávida e fez um aborto no início desta semana... Soubemos que ela não está passando bem’” (MEC; CLAM, 2006 *apud* FURLANI, 2008, p. 134).

Como o material do qual a história foi retirada era voltado às educadoras/es acrescentam-se as questões:

1. Se você estivesse no lugar dessa professora, você aproveitaria este fato para abordar, em sala de aula, a questão da gravidez na adolescência?
 2. Em sua opinião, o tema do aborto deve fazer parte da discussão sobre gravidez e métodos anticoncepcionais?
 3. Como você abordaria a questão do aborto?
- (MEC; CLAM, 2006 *apud* FURLANI, 2008, p. 134).

⁷⁷ Retirado do material produzido no Curso “Gênero e Diversidade na Escola” (CLAM/IMS/UERJ, 2006).

Mas, como Furlani (2008, p. 134) está sugerindo que a atividade seja feita por adolescentes, sugere outras perguntas, apesar de nenhuma mencionar o aborto. Dentro do contexto da atividade, a pergunta “O que mudaria na sua vida ou o que você faria se você soubesse que está grávido/a?”, poderia alcançar a temática.

Outro jogo apresentado por Furlani (2008) é *O ano em que nasci*. Aqui a pesquisadora recomenda fazer um levantamento dos anos nos quais nasceram alunas e alunos da turma e os acontecimentos. A ideia é apresentar um quadro relacionando os anos em que as alunas e os alunos nasceram e acontecimentos relevantes para a discussão de temas como “sexualidade, cidadania, mudança locais e mundiais [...], a superação de preconceitos, o reconhecimento dos direitos de grupos subordinados”.

Destaca-se, então, a lembrança do *Dia de Luta pela Descriminalização do Aborto na América Latina e Caribe*, criado em 1990, e do *Dia Internacional de Ação pela Saúde da Mulher*, criado em 1987, no V Encontro Internacional Mulher e Saúde, “ocasião em que as participantes aprofundaram questões relacionadas à morte das mulheres durante a gravidez, o parto, o pós-parto e decorrente de abortos realizados em condições inadequadas” (FURLANI, 2008, p. 136-137).

Outra proposta é o *Bingo Adolescente*, que é uma cartela com números que serão sorteados, mas, para além disso, cada número corresponde a “um assunto do interesse e da vida adolescente” que com o sorteio deverão ser discutidos pelo grupo, no qual se encontra o tema aborto.

E ainda o jogo *Vamos ficar?* no qual se deve problematizar um conjunto de frases afirmativas sobre a temática. No entanto além do *ficar*, a autora sugere outras possibilidades, como a discussão sobre aborto, tendo como referencial o GTPOS (1994)⁷⁸. As afirmações a serem problematizadas sobre as questões estão assim dispostas:

‘Estão em tramitação no Congresso Nacional projetos que consideram outras situações indicativas de aborto legal como malformações graves e irreversíveis do feto’;

‘Ninguém pode forçar a mulher a fazer o aborto contra a sua vontade’;

‘Adolescentes que engravidam e pensam em interromper a gravidez deveriam conversar com pessoas adultas com as quais tenham relações de confiança, de compreensão e respeito’;

‘As crenças das pessoas a respeito do aborto baseiam-se em seus valores religiosos, culturais e familiares’;

⁷⁸ GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologias*. GTPOS, Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. 10. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

‘Um dos argumentos mais aceitos a favor da legalização do aborto no Brasil é que se trata de uma questão de saúde pública e um direito da mulher’;

‘A legalização do aborto não obriga a pessoa a realizá-lo, se isso contraria seus valores morais ou religiosos’ (GTPOS, 1994 *apud* FURLANI, 2008, p. 146).

Ainda no material da UDESC, encontramos três citações de experiências realizadas em escolas, uma na qual a autora indica o aborto como parte do conteúdo a ser trabalhado (MOHR, 2007 *apud* FURLANI, 2008, p. 152), outra na qual um dos objetivos específicos é “desenvolver e construir uma opinião própria sobre o aborto a partir da análise dos fatores nele envolvidos” (BERRI, 2007 *apud* FURLANI, 2008, p. 152), e ainda uma em que “os alunos, criaram um painel, localizado próximo a secretaria da escola, com o objetivo de informar e esclarecer a todos os estudantes questões pertinentes”, dentre outras, ao aborto (MENEGETTI, 2008, p. 159).

Salienta-se, então, que as maneiras pelas quais o tema foi abordado variaram dentre os materiais. Ora o aborto era reconhecido e apenas citado como uma temática vinculada às discussões sobre sexualidade (JEOLÁS; PAULILO, 2009), ora vinculado dentre as vulnerabilidades em que se encontram mulheres vítima de violência (FURLANI, 2008), ora foi relacionado especificamente com a gravidez na adolescência (SOARES, 2008; VIDERES; BRITO, 2008).

Em outros momentos foi apontado como assunto para ser tratado com adolescentes e jovens na escola, em dois tipos referências: a) relatos sobre ações já desenvolvidas (FURLANI, 2008; MENEGETTI, 2008); e b) junto a sugestões de atividade (SILVA, 2008; SEXUALIDADE TÁ LIGADO?!, 2008; FURLANI, 2008).

Dessas atividades temos que as atividades *O ano em que nasci* e *Bingo adolescente* (FURLANI, 2008) apenas arrolam o aborto como um conteúdo interessante para ser posto em diálogo. As outras sugestões, *Simulando o júri* (SILVA, 2008), *Vamos ficar?*, *Discussão de casos* (FURLANI, 2008) e a discussão sobre o vídeo 2 da sessão *Cenas da Vida* (*SEXUALIDADE, TÁ LIGADO!?*, 2008), ao serem examinadas mostram-se semelhantes na estrutura, pois parecem transferir às professoras e aos professores e suas alunas e alunos a tarefa de “julgar” o aborto.

No entanto, em todos os casos, não havia conteúdo que instrumentalizasse a discussão e nem posicionamento das autoras e autores sobre o tema.

Considerações Finais

Em nossa pesquisa de mestrado, primeiramente, optamos pelo estudo dos direitos reprodutivos, na perspectiva dos direitos humanos. Desse interesse, originado das discussões e vivências no movimento social e na Universidade, deparamo-nos com as problemáticas que envolviam as tecnologias contraceptivas, conceptivas e o aborto. Nesse encontro, com tantas autoras e autores, percebemos a pluralidade dos discursos produzidos sobre tais questões e a diversidade de lugares ocupados por aqueles que os enunciam.

Outra preocupação que nos mobilizou era o fato de todas e todos terem direito a escolhas livres e autônomas no que diz respeito à vivência de sua sexualidade e capacidade reprodutiva, mas como garanti-las? Principalmente, como garantir que sejam decisões tomadas com autonomia? Assim, fomos levadas a pensar o lugar de destaque da educação nesse processo.

Sabendo da realidade de nossas escolas públicas, vimos nos editais de projetos da SECAD para formação continuada de educadoras e educadores uma possibilidade real de mudança no tratamento das questões que envolvem a vivência da sexualidade.

Além disso, esses editais da SECAD mostraram-se ações pioneiras no campo das políticas públicas federais de educação e estavam nomeadamente pautados na perspectiva dos direitos humanos.

A partir de então, delineamos a pesquisa de modo a privilegiar a participação das instituições de ensino superiores nas ações desencadeadas nesses editais, já que consideramos tais instituições, principalmente as públicas, interlocutoras privilegiadas no que se refere ao tema dos direitos reprodutivos, mas também a produção de conhecimento em geral e junto à formação de professoras/es.

Dessa forma, acreditamos que uma primeira contribuição de nosso trabalho seja ter reunido e descrito o conjunto das produções acadêmicas, dentre tantos projetos financiados nessas ações, e interrogá-lo sobre como estava sendo abordado o tema dos direitos reprodutivos e mais particularmente das tecnologias (não)reprodutivas e do aborto.

Outra contribuição derivou do cotejamento entre as orientações presentes nos termos de referência dos editais e a concretização nos materiais didáticos, que permitiu-nos explorar as possibilidades de leitura feita pelas instituições de ensino superior públicas das políticas propostas pela SECAD e as formas com que tais instituições se dedicaram a implementá-las.

Nesse sentido, os resultados desse trabalho apontam que a incorporação dos direitos reprodutivos nesses editais se fez diferentemente entre o edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c), que traz de maneira contundente a preocupação com a inserção do tratamento dos direitos reprodutivos nos contextos escolares, atentando para a inclusão das especificidades das temáticas da saúde sexual e reprodutiva, e os outros dois editais, *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* (BRASIL, 2005a) e *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas* (BRASIL, 2006b), que se utilizam de referências bastante amplas, o suficiente para não nomear diretamente os direitos reprodutivos, mas não a ponto de inviabilizar sua abordagem nas ações de formação continuada e no material didático desenvolvido.

Já sobre as considerações acerca da absorção das tecnologias (não)reprodutivas e do aborto nos termos de referência, apontamos que não houve menção explícita em nenhum deles. No entanto, como o termo de referência do edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (BRASIL, 2006c) estrutura as ações para trabalharem de modo a promover os direitos reprodutivos e a saúde sexual e reprodutiva, parece-nos certo que o tema das tecnologias (não)reprodutivas encontra-se abarcado. Com relação ao aborto, embora também o consideremos incluso, ponderamos que era esperado e conveniente a contemplação expressa, ao menos, nesse edital.

Quando tomamos os materiais didáticos para exame, podemos assinalar que, neles, a tematização dos direitos reprodutivos enquanto parte dos direitos humanos fez-se de modo esparso ou até nulo, no máximo, são tomados como uma possibilidade de referência para ações que tratam da sexualidade nas escolas.

Outro fator que evidencia a falta de consistência sobre a abordagem dos direitos reprodutivos nos materiais é a citação recorrente *apenas* sobre a Declaração de Valência, resultado de reuniões da Organização Internacional de Sexologia, sem mencionar, acontecimentos e documentos que de fato integrem a construção dos direitos humanos nacional e internacionalmente.

Quanto à abordagem da reprodução, associada muitas vezes à fisiologia do aparelho sexual, mas também ao tratamento de métodos contraceptivos e gravidez, percebe-se a contundente necessidade defendida, quase que unanimemente, de não restringir a sexualidade a ela. Um dos motivos subjacentes seria não tratar a sexualidade pelo viés biológico.

Contudo as saídas decorrentes desse posicionamento variaram de entendimentos mais radicais – nos quais o tratamento desses temas pareceria de menor importância, ordinário e até ineficaz, sendo sintetizados como “tratar de sexualidade não é tratar só de reprodução” que se

desencadeou na priorização de outros temas e ausência desse conteúdo na discussão –, para outros entendimentos mais conciliatórios – que poderiam ser resumidos como “ao tratar de sexualidade, deve-se tratar de reprodução, mas não só”, o que garantia a discussão desse conteúdo.

Além disso, tal conflito pode ser observado nos próprios materiais didáticos, como no caso das questões sobre gravidez e métodos contraceptivos, que praticamente estavam ausentes na abordagem teórica e presentes nas sugestões de atividades com alunas e alunos.

Por sua vez, as tecnologias conceptivas não figuraram em nenhum material didático, no entanto diversos recursos desses materiais, originalmente voltados para a problematização da diversidade de famílias existentes, poderiam ser utilizados para focar esse assunto.

Já o aborto, foi pontualmente debatido junto ao tema da gravidez na adolescência, no entanto sua presença foi mais expressiva dentre as sugestões de atividades para alunas e alunos. Contudo, o objetivo das atividades que abrangiam o aborto, em sua maioria, voltava-se ao “julgamento” da questão. Além de não ser talvez o melhor formato para a problematização do tema, salienta-se que não se fazia presente conteúdo que instrumentalizasse a discussão e nem o posicionamento das autoras e autores sobre a questão.

Por fim, acreditamos que nosso trabalho possa contribuir com outras/os pesquisadoras/es, na produção de conteúdos didáticos, alinhados à perspectiva dos direitos reprodutivos como direitos humanos, que possam ser utilizados tanto em cursos de formação docente como em trabalhos de educação em sexualidade nos vários níveis de ensino.

Referências

ADOMO, R. de C. F.; CASTRO, A. L. de. O Exercício da Sensibilidade: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. *Saude soc.*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 172-185, 1994.

ALÓS, A. P. *Gêneros Ininteligíveis: o que é falado e o que é calado pelas pedagogias culturais*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Conf2_Anselmo.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n.46, p. 287-310, dez. 2007.

ALVARENGA, A. T. de; SCHOR, N. Contracepção Feminina e Política Pública no Brasil: pontos e contrapontos da proposta oficial. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-110, 1998.

ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação Família-Escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009b.

ANTUNES, A.; LIMA, M. Grávida. In: LIMA, M. *Marina Lima*. [s/l]: Polygram, 1991.1 LP/CD. Faixa 2.

ATHANÁZIO, N. C. S.; CERNY, M. V. O curso de formação para educadoras/es sexuais – uma proposta de educação continuada. In: FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

ÁVILA, M. B. Modernidade e Cidadania Reprodutiva. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 382-393, 1993.

ÁVILA, M. B. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 19 (Sup. 2), p. 465-469, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre Universidade e Escola na Formação Docente: uma experiência de formação inicial e continuada. In: *Ciência & Educação*, Bauru, v.12, n. 1, p. 73-97, abr. 2006.

BARROS, S. da C.; FICKEL, C. D.; MATTIS, V. C. Corpo, Gênero e Sexualidade: uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental. In: SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008.

BASTOS, C. S. Sexualidade na 1ª série: é possível? In: SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008.

BASTOS, C. S.; RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L.; SILVA, K. D. da S. Sexualidade na 1ª série: é possível? In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 125 p. (Caderno Pedagógico: Anos Iniciais).

BASTOS, C. S.; RIZZA, J. L.; QUADRADO, R. P. Como são feitos os bebês. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 125 p. (Caderno Pedagógico: Anos Iniciais).

BATISTELA, L. B.; AZEVEDO, L. A. de; RODRIGUES, M. M. I. Filmes como recurso didático: sinopses. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL, 2007.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Questão de Gênero. In: SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

BERQUÓ, E.; CAVENAGHI, S. Direitos reprodutivos de mulheres e homens face à nova legislação brasileira sobre esterilização voluntária. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, sup. 2, p. S441-S453, 2003.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 04 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do Planejamento Familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Diário Oficial da União 20 ago. 1997; seção I:17989.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: <04 jul. 2012>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2010.

Brasil. Projeto de lei o 1184/2003. Dispõe sobre a Reprodução Assistida. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=118275>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004b.

BRASIL. Termo de Referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. *Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos: uma prioridade do governo*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília: Ministério da Saúde, 2005b. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_direitos_sexuais_reprodutivos.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. *Atenção Humanizada ao Abortamento: norma técnica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005c. Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, Caderno nº 4. Disponível em: Disponível em: <bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006a.

BRASIL. Termo de Referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2006b.

BRASIL. Termo de Referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Educação e Gravidez na Adolescência*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006c.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007 (Coleção Cadernos SECAD).

BRASIL. Ministério da Saúde. *Aborto e Saúde Pública: 20 anos de pesquisa no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <bvsms.saude.gov.br/bvs/publicações/livro_aborto.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Anticoncepção de emergência: perguntas e respostas para profissionais de saúde*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anticoncepcao_emergencia_perguntas_respostas_2_ed.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2012.

BORTOLINI, A. *Diversidade Sexual na Escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BROWN, J. L. Los derechos (no)reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. *Cad. Pagu.*, Campinas, n. 30, p. 269- 300, 2008.

BRUM, C. K. *As (Re)Configurações do Gauchismo: pensando as relações entre o movimento tradicionalista gaúcho e a escola*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Conf2_ceres.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2012.

CAETANO, M. Côncavo e Convexo: os limites e sentidos do olhar. In: SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: construir democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 72-99.

CARDOSO, P. de J. F.; LUCINDO, W. R. S. Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Desigualdades Raciais – um olhar a uma Educação Sexual de respeito às diferenças. In: FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

CARVALHO, D.; LEÃO, F.; PEREIRA, J.; BORGES, V. Uma visita ao berçário: problematizando a gravidez na adolescência. In: SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008.

CARVALHO, F. A. de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009a.

CARVALHO, G. G. *O Uso dos Prazeres em Michel Foucault*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Conf3_gerson.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

CELIDONIO, E. de P. *Gênero e Leitura*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Officinas/Eni.PDF>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

CERINO, E. G. da S.; LUNA, M. das G. de L.; LACERDA, M. do S. B. da S.; SOARES, M. V. R. Diversidade Sexual e a Família na Casa da Menina e do Menino de Bayeux. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.

CITELI, M. T. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005. Coleção Documentos, v.2.

CHILLEMI, M. *O Amor como força do capitalismo*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Sem_margaret.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

CONSTANTINO, C. F. Contracepção de emergência e adolescência: responsabilidade e ética. *Revista Bioética*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 347-361, 2010.

CORRÊA, M. V; LOYOLA, M. A. Novas Tecnologias Reprodutivas: novas estratégias de reprodução? *Physis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 209-234, 1999.

CORRÊA, G. C. *Pornografia e Obscenidade*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/gui.PDF>>. Acesso em: <4 jul. 2012>.

DIAZ, S.; HARDY, E.; ALVARADO, G.; EZCURRA, E. Aceitabilidade da anticoncepção de emergência no Brasil, Chile e México 1 – Percepções sobre as pílulas de anticoncepção de emergência. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1507-1517, set./out., 2003a.

DIAZ, S.; HARDY, E.; ALVARADO, G.; EZCURRA, E. Aceitabilidade da anticoncepção de emergência no Brasil, Chile e México 2 – Fatores que poderiam facilitar ou dificultar sua introdução. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 1729-1737, nov./dez., 2003b.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. In: *Quaestio*, Sorocaba, v. 7, n. 2, 2005, p. 1-14.

DINIZ, D. Tecnologias Reprodutivas no Debate Legislativo. *Rev. Multiciências*, Campinas, n. 8, p. 1-22, maio, 2006.

DINIZ, D.; COSTA, R. G. Infertilidade e Infecundidade: Acesso às Novas Tecnologias Conceptivas. In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A.P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

DUARTE, T. *A possibilidade da investigação a 3*: reflexões sobre triangulação (metodológica). Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

FAUSTINONI, L. *DST (doenças sexualmente transmissíveis): uma perspectiva bio-social*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/luciano.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

FERNANDES, M. F. M. Mulher, família e reprodução: um estudo de caso sobre o planejamento familiar em periferia do Recife, Pernambuco, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, sup. 2, p. S253-S261, 2003.

FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A. P. Apresentação. In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; M. B.; PORTELLA, A. P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A visibilidade dos “temas transversais” a luz da questão do trabalho docente. *Psi*, Londrina, v. 2, n. 1, p.17-36, jun. 2000.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Políticas Educacionais: implicações na formação continuada e na profissionalização docente. *Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.1-13, 2005.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL, 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009a.

FIGUEIRO, M.N. D. A Educação Sexual Presente nos Relacionamentos Cotidianos. 2009d. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009a.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009b.

FIGUEIRO, M.N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. 2009c. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, D. S.; LOPES, G. M. *Sexualidades em Construção*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/deisi.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

FREITAS, D. S.; ROVEDA, A. A.; SOUTO, E.; PORTA, J. D.; CAMARGO, R. G. *A Dinâmica de Oficinas Utilizada no Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero como Proposta Formativa*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/se_academica.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2012.

FURLANI, J. *O Bicho vai pegar! Um Olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

FURLANI, Jamira. Conhecendo meu corpo – saúde, higiene e sexualidade’ – um Projeto possível para Educação Infantil. In: FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.

GENTLE, I. M. A Função Social da Extensão na Promoção da Igualdade e o Respeito à Diversidade. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.

GeTec. Conceitos de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. 2008a. Disponível em: <www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011. 37 p. (Refletindo Gênero na Escola: A importância de repensar conceitos e preconceitos).

GeTec. Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar. 2008b. Disponível em: <www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011. 67 p. (Refletindo Gênero na Escola: A importância de repensar conceitos e preconceitos).

GeTec. Gênero, Diversidade Sexual, Ciência e Tecnologia. 2008c. Disponível em: <www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E3.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011. 37 p. (Refletindo Gênero na Escola: A importância de repensar conceitos e preconceitos).

GeTec. Gênero, Diversidade Sexual e Mídias. 2008d. Disponível em: <www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E4.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011. 39 p. (Refletindo Gênero na Escola: A importância de repensar conceitos e preconceitos).

GUIMARÃES, V. M. G. Educação Não Sexista e Não Homofóbica – Um caminho de Múltiplas Mãos na construção de um projeto educativo. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.

HARDY, E.; DUARTE, G. A.; OSIS, M. J. D.; ARCE, X. E.; POSSAN, M. Anticoncepção de emergência no Brasil: facilitadores e barreiras. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 1031-1035, jul./ago., 2001.

HATMANN, L. *Papéis de Gênero e Narrativas Oraís*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/conf2_Luciana.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2012.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações sócio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 13-44, jun. 2002.

HEILBORN, M. L.; PORTELLA, A. P.; BRANDÃO, E. R.; CABRAL, C. da S.; Grupo CONPPRuSUS. Assistência em contracepção e planejamento reprodutivo na perspectiva de usuárias de três unidades do Sistema único de Saúde no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, sup. 2, p. S269-S278, 2009.

INTERSECÇÃO. Disponível em: <www.papocabeca.me.ufjf.br/intersecao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008.

LACERDA, L. L. *Gênero em Anúncios Publicitários*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/Lucinha.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. In: *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, 2 sem. 2008, p. 1-16.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

LUNA, N. Fetus anencéfalos e embriões para pesquisa: sujeitos de direitos? *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 307-333, maio/ago. 2009.

MAGALHÃES, J. C. Fala sério ou Com certeza?. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

MAGNANI, M. R. M. *Em Sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

MAGNANI, M. R. M. *Os Sentidos da Alfabetização*. A “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo - 1876-1994). 1997. Tese (Livre Docência). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: 1997.

MAISTRO, V. Desafios de um projeto de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009a.

MARIA, A. R.; KLAUBERG, E.; VIEIRA, R. L. Estudo do Tempo: O Dia e a Noite – Conhecendo e respeitando as culturas indígenas na Educação Infantil. In: FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 333-357, maio-ago. 2008.

MATTAR, L. D. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais – uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. *Sur*, São Paulo, a. 5, n. 8, p. 61-83, jun. 2008. Disponível em: <http://www.surjournal.org/conteudos/pdf/8/mattar.pdf> >. Acesso em: 23 de jul. de 2012.

MENEGHETTI, N. C. de O. Núcleo de Educação e Prevenção/NEPRE – uma proposta que articula nas Escolas ações educativas voltadas as drogas, a violência e a sexualidade (DSTs, HIV, AIDS, gravidez na adolescência). In: FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

MENEGON, V. S. M; SPINK, M. J. P. Novas Tecnologias Reprodutivas Conceptivas: problematizando a comunicação sobre riscos. In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A.P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006

MOREIRA, M. F. S. *Gênero e história: a construção social das diferenças*. São Paulo, FFLCH /USP, 1997.

MOREIRA, M. F. S. *Fronteiras do desejo: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX*. 1999. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MOREIRA, M. de F. S. Gênero, História e Poder: Os debates teórico-historiográficos contemporâneos. *Cadernos CEDHAL - Série Estudos*, São Paulo, v. 4, 2000.

NAEES. Disponível em: < www.ufsm.br/naees/ >. Acesso em: 20 fev. 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher: Cedaw 1979. 1979. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2006/inst-int.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher: Convenção de Belém do Pará 1994. 1994a. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2006/inst-int.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento: Plataforma de Cairo 1994. 1994b. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2006/inst-int.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Pequim 1995. 1995. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2006/inst-int.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

NASCIMENTO, M. A. N. do. Práticas Homofóbicas entre Adolescentes em Conflito com a Lei e Privados de Liberdade: pensando a educação sexual em centro de sócio-educação. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009a.

NICOLAU, A. I. O.; MORAES, M. L. C. de; LIMA, D. J. M.; AQUINO, P. de S.; PINHEIRO, A. K. B. História reprodutiva de mulheres laqueadas. *Acta Paul. Enferm*, São Paulo, v. 23, n. 5, p. 677-683, 2010.

NOAL, F. O. *Ética e Responsabilidade com o Futuro*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/Fernando.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

NODARI, E. S.; BOTELHO, L. J. O inter-relacionamento entre Educação em Direitos Humanos e meio ambiente. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUÊS, T. H. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Discursos Críticos e Temas Contemporâneos*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 135-155.

NOVAES, R.; CARA, D. Jovens como sujeitos de direitos: novas interrogações. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUÊS, T. H. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Discursos Críticos e Temas Contemporâneos*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 115-120.

NOVAMENTE. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=l2mOez V0-o>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

OLIVEIRA, J. R. G. A Política Nacional da Educação para a Diversidade. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.

OLIVEIRA, R. M. R. Gênero, diversidade sexual e Direitos Humanos. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUÊS, T. H. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Discursos Críticos e Temas Contemporâneos*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 203-224.

OLIVEIRA, V. L. B. de. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009b.

OMS. Organização Mundial de Saúde. *Abortamento Seguro: orientação técnica e política para os sistemas da saúde*. 2002. Publicado por Organização Mundial da Saúde, International Women's Health Coalition. Campinas: Cemicamp, 2004. Disponível em: <http://www.iwhc.org/storage/iwhc/documents/abortamento_seguro_cap.1-4.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2012.

PASSAMINI, G. R. *Saindo do Armário na Campanha Gaúcha: homossexualidades e identidades regionais*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/conf4_Guilherme.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

PIOVESAN, F. Direitos Reprodutivos. In: ESMPU. *Dicionário de Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-indexx.php?page=Direitos%20reprodutivos>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

POR OUTROS OLHOS. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IaLYOeXN7IQ>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

PRADO, C. M. A. S.; LUBINI, L. R. *Diversidade Sexual, Drogas e Aids: interfaces do eu e do outro*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/cris.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

RAMÍREZ-GÁLVEZ, M. C. Sexualidade, Saúde Sexual e Reprodutiva: mapeamento das pesquisas quantitativas sobre saúde sexual e reprodutiva no Brasil. In: Moutinho, Laura; Carrara, Sérgio; Aguião, Silvia (Org.). *Sexualidade e comportamento sexual no Brasil: dados e pesquisas*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005. Coleção Documentos, v.4.

RAMÍREZ-GÁLVEZ, M. A Fertilização Tecnológica de Nossos Corpos. In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A.P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

RASCKE, K. L. Populações indígenas em Santa Catarina – reflexões acerca de uma educação sexual de respeito à diversidade étnico-racial. In: FURLANI, J. (Org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008.

REY, F. G. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, H. C. de F. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e as Minorias Sexuais. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009b.

RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 125 p. (Caderno Pedagógico: Anos Iniciais).

RIBEIRO, P. R. C. Apresentação. 2008a. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. 2008b. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. (Caderno Pedagógico: Anos Iniciais).

RIBEIRO, P. R. C. Sexualidade e Escola. 2008c. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. (Caderno Pedagógico: Anos Iniciais).

RIBEIRO, P. R. C. A Sexualidade e o Discurso Biológico. 2008d. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

RIBEIRO, P. R. C. (Re)Pensando outras Possibilidades de Discutir a Sexualidade na Escola. 2008e. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

RIBEIRO, P. R. C. Cursos Corpos, Gêneros e Sexualidades: um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. 2008 f. In: SILVA, F. F. da S.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008.

RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

RIOS, R. R. *Para um direito democrático da sexualidade*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

ROCHA, M. I. B. da. A discussão política sobre aborto no Brasil: uma síntese. *R. bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 369-374, jul./dez. 2006.

ROCHA, M. I. B. da; ROSTAGNOL, S.; GUTIÉRREZ, M. A. Aborto y Parlamento: um estúdio sobre Brasil, Uruguay y Argentina. *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 219-236, jul./dez. 2009.

ROTANIA, A. Por uma Ecologia da Procriação Humana ou Novas Tecnologias Reprodutivas? In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A.P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

SANTOS, V. L. F. dos. *Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP*. 2005. Dissertação

(Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SARDÁ, A. Lesbiandad, maternidad y nuevas tecnologías reproductivas. In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A.P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

SAUTHIER, M.; GOMES, M. da L. B. Gênero e Planejamento Familiar: uma abordagem ética sobre o compromisso profissional para a integração do homem. *Rev Bras Enferm*, Brasília, v. 64, n. 3, p.457-464, maio/jun., 2011.

SCAVONE, L. Direitos Reprodutivos, Políticas de Saúde e Gênero. *Revista de Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 5, n. 9, p. 1-18, 2000.

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Interface _ Comunic, Saúde, Educ*, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-60, 2001a.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cad. Pagu*, Campinas, s/v., n. 16, p. 137-150, 2001b.

SCAVONE, L. Novas Tecnologias Conceptivas: teorias e políticas feministas. In: FERREIRA, V.; ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A.P. (Org.). *Feminismo e Novas Tecnologias Reprodutivas*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

SCOTT JÚNIOR, V.; DANI, G. C. *Direitos Reprodutivos e Diversidade Sexual: aspectos legais*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/naees/Oficinas/valmor.PDF>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez., pp. 71-99, 1995.

SEXUALIDADE TÁ LIGADO?! Produção de FURG, Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola; MEC, Ministério da Educação. Rio Grande: FURG, 2008. 1 DVD.

SILVA, B. O. Chegou a hora? In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

SILVA, F. C. da. *Uma Dose de Redução de Danos para a Diversidade Excludente*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Confl_flavia.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2012.

SILVA, F. F. da. *Simulando um júri*. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais). p. 94-95.

SILVA, F. F. da; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 186 p.

SILVA, L. R. G. da. A política educacional e a orientação sexual nas escolas. In: *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, 2 sem. 2008, p. 1-13.

SILVA, K. D. da S. Negociando o uso dos preservativos. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

SILVA, R. M. da; ARAÚJO, K. N. C. de; BASTOS, L. A. C.; MOURA, E. R. F. Planejamento familiar: significado para mulheres em idade reprodutiva. *Ciênc. saúde colet.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, p. 2415-2424, 2011.

SOARES, G. F. Gravidez na Adolescência. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

SOUSA, V. A. de. A Trajetória do Movimento Feminista na Paraíba. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008a.

SOUSA, V. A. de. Violência contra as mulheres: um fenômeno social. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008b.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, N. G. S de. O Corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências. *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. 122 p. (Caderno Pedagógico: Anos Finais).

TORRES, T. L. M. *Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

TAVARES, L. S.; LEITE, I. da C.; TELLES, F. S. P. Necessidade insatisfeita por métodos anticoncepcionais no Brasil. *Rev. Bras. Epidemiol.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 139-148, 2007.

VÁRIKAS, E. Gênero, experiência e subjetividade (a propósito do desacordo Tilly-Scott). Tradução de Ricardo A. Vieira. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 63-84, 1994.

VENTURA, M. *Direitos Reprodutivos no Brasil*. 3. ed. Brasília: Edição do Autor, 2009.

VERADO, M. T.; SOUZA, M. J. de. Aborto: Interrupção voluntária da gravidez. In: COLETIVO FEMINISTA SEXUALIDADE E SAÚDE. *Saúde das Mulheres: Experiência e prática do Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde*. s/d. Disponível em: <www.mulheres.org.br/documentos/saude_das_mulheres.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

VIANNA, A.; LACERDA, P. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

VIANNA, C. P. *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: as ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. 253 p. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.

VIDERES, P. M.; BRITO, M. das G. Sexualidade e Adolescência: Mitos, Preconceitos e Violências. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.

ZANINI, M. C. C. *Etnicidade e Escola*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Conf2_Mcat.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

ZENAIDE, M. de N. T. Demandas Sociais em Políticas Públicas: Estratégias de enfrentamento à violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. de N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e*

Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008b.

APÊNDICE A – Imagens e Referências *online* dos Termos de Referência dos Editais e dos Materiais Didáticos Analisados



Termos de Referência dos Editais:
Educação e Gravidez na Adolescência
Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas
Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual



Projeto Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência (UDESC)



Projeto Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas (FURG)

Sobre o projeto:
<http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=77:mec2007&catid=43:extensao&Itemid=69>

DVD disponível em:
<<http://www.sexualidadeescola.furg.br/bin/index.htm>>
Acesso em: 29 out. 2012.



**"Novamente" e
"Por outros olhos"**

Projeto Diversidade Sexual na Escola (UFRJ)

Livreto disponível em:
<<http://www.pr5.ufrj.br/diversidade/images/DiversidadeWeb.pdf>>
Vídeos disponíveis em:
<<http://www.pr5.ufrj.br/diversidade/index.php/videos>>
Acesso em: 02 mar. 2011.



Projeto Refletindo Gênero na Escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos (UTFPR)

Cadernos disponíveis, respectivamente, em:
<www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E1.pdf>
<www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E2.pdf>
<www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E3.pdf>
<www.ppgte.utfpr.edu.br/grupos/genero/arquivo/G&E4.pdf>
Acesso em: 02 mar. 2011.



Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero (UFSM)

Palestras e Oficinas, disponíveis em:
<<http://www.ufsm.br/naees/>>
Acesso em: 26 fev. 2012.



Projeto A equidade de gênero e a diversidade sexual no currículo escolar (IFPB)



Projeto Formação de Profissionais para a Educação Sexual e o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual (UEL)

Versão online disponível no site: <www.maryneidefigueiro.com.br>
Acesso em: 02 mar. 2010.