

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES E  
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

LUCIANE DA SILVA VICENTE

**SÃO PAULO**  
**2021**

LUCIANE DA SILVA VICENTE

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES E  
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** Política educacional.

**Orientador:** Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

**São Paulo**

**2021**

Vicente, Luciane da Silva.

A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental. / Luciane da Silva Vicente. 2021. 348 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Educação sexual. 2. Ensino fundamental. 3. Currículo. 4. Professores. 5. BNCC.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título.

CDU 37

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho  
PPGE/UNINOVE

---

Examinador I: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
FCL/UNESP/Araraquara

---

Examinador II: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
PPGE/USCS

---

Examinadora III: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Terezinha Dal Mas Dias  
PPGE/UNINOVE

---

Examinadora IV: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Aparecida Bioto  
PROGEPE/UNINOVE

São Paulo  
2021

*Dedico esse trabalho aos colegas de  
profissão que lutam incansavelmente  
contra as relações sociais cada vez mais  
produtoras de excluídos, não somente em  
virtude das diferenças, mas dos processos  
econômicos, do direito ao consumo,  
produção de cultura, conhecimento,  
e a uma vida melhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho pela confiança, pela disponibilidade no processo de orientação da tese, pelos saberes partilhados durante as aulas, que sempre foram muito além daqueles confinados nas teorias e, seguramente o alicerce na construção desse estudo.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Terezinha Dal Mas Dias pelos apontamentos, observações e sugestões para o encaminhamento da pesquisa.

Aos membros que integraram a banca de defesa, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Aparecida Bioto por aceitarem contribuir com esse trabalho.

À Universidade Nove de Julho por ter oportunizado uma bolsa de estudos e, em função desta, ter realizado o Doutorado.

Aos colegas discentes, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos, experiências e momentos de descontração.

À direção da EMEF Raimundo Correia por facilitar minhas idas e vindas às aulas da pós- graduação.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, por compartilhar suas experiências e pensamentos sobre seu trabalho, contribuindo para a concretização desse estudo.

À família e aos amigos por compreender minhas ausências e pelas palavras de coragem nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Enfim, a todos aqueles que anonimamente tornaram esse trabalho possível, registro aqui minha gratidão.

**RESUMO:** A pesquisa tem como objeto de estudo o debate sobre educação sexual no contexto escolar contemporâneo. A educação sexual foi tema amplamente debatido e contemplado nas versões preliminares da BNCC. No entanto, a atuação incisiva das bancadas políticas conservadoras culminou na retirada dos conceitos de gênero e de orientação sexual, deixando de evidenciar dimensões importantes no documento final. A presente investigação tem por objetivo geral identificar, analisar e compreender as vertentes da educação sexual presentes nas narrativas de professores do ensino fundamental no atual contexto de disputas de narrativas e de discursos. Os objetivos específicos são: mapear e analisar documentos oficiais que norteiam o trabalho da educação sexual no ensino fundamental; mostrar como os professores das diferentes áreas do conhecimento se apropriam do debate político sobre educação sexual; analisar como o conceito de educação sexual é incorporado pelos professores em suas narrativas sobre suas práticas de ensino e, de que forma o tema sexualidade, diluído na versão final da BNCC, é defendido, criticado ou ignorado pelos docentes participantes da pesquisa. Para alcançar esse intento, além da pesquisa bibliográfica e da análise documental, nosso eixo de análise contempla um conjunto de entrevistas semiestruturadas com oito professores que lecionam em escolas da rede pública Estadual e Municipal de São Paulo. Para análise dos dados, buscamos a articulação entre as técnicas de pesquisa qualitativa e a Análise do Discurso, orientada pelo ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe. O exame das entrevistas revelou que há diferentes concepções de educação sexual entre os professores entrevistados, que tais compreensões são influenciadas pelos valores que compõem a cultura sexual de determinada época, em diferentes contextos e por distintas ideologias que se apregoam nas mais diversas redes de interações sociais. Ainda que haja muito a ser feito para que a educação sexual tenha aceitação positiva na sociedade, os depoimentos obtidos no processo de entrevista oferecem esperança para que as estruturas da desigualdade e da injustiça sejam transformadas por meio de iniciativas como as aqui descritas. São atitudes que contribuem para a desnaturalização da homofobia e para a erradicação de preconceitos vigentes nas esferas da consciência e da afetividade humana.

**Palavras-chaves:** Educação sexual; Ensino Fundamental; Currículo; Professores; BNCC.

**ABSTRACT:** The present research has as its study object the debate about sex education in the contemporary school context. Sex education was a widely debated topic and was included in the preliminary versions of the BNCC. However, the incisive performance of the conservative political benches, culminated in the removal of the concepts of gender and sexual orientation, failing to highlight important dimensions in the final document. The investigation aims, as a general objective, to identify, analyze and comprehend the aspects of sexual education present in the narratives of elementary school teachers in the current context of disputes of narratives and discourses. The specific objectives are: to map and analyze official documents that guide the approach of sex education in elementary school; to show how teachers from different areas of knowledge appropriate the political debate on sex education; to analyze how the concept of sex education is incorporated by teachers in their narratives about their teaching practices and, how the sexuality theme, diluted in the final version of the BNCC, is defended, criticized or ignored by the educators participating in the research. To achieve this goal, in addition to bibliographic research and document review, our analysis axis includes a set of semi-structured interviews with eight public school teachers from the State and Municipality of São Paulo. For data analysis, we sought the articulation between qualitative research techniques and Discourse Analysis, guided by the policy cycle formulated by Stephen Ball and Richard Bowe. The examination of the interviews revealed that there are different conceptions of sex education among the teachers participating in the research, such understandings are influenced by the values that make up the sexual culture of a given time, in different contexts and by different ideologies that are preached in the most diverse networks of social interactions. Although there is much to be done for sex education to have a positive acceptance in society, the testimonies obtained in the interview process offer hope that the structures of inequality and injustice are transformed through initiatives such as those described here. These are attitudes that contribute to the denaturalization of homophobia and to the eradication of prejudices in the realms of human consciousness and affectivity.

**Keywords:** Sex education; Elementary School; Curriculum; Teachers; BNCC.



**RESUMEN:** La investigación tiene como objeto de estudio el debate sobre la educación sexual en el contexto escolar contemporáneo. La educación sexual fue un tema que fue ampliamente debatido y cubierto en las versiones preliminares de la BNCC. Sin embargo, la actuación incisiva de los escaños políticos conservadores culminó en la remoción de los conceptos de género y orientación sexual, sin resaltar dimensiones importantes en el documento final. La presente investigación tiene como objetivo general identificar, analizar y comprender los aspectos de la educación sexual presentes en las narrativas de docentes de primaria en el contexto actual de disputas de narrativas y discursos. Los objetivos específicos son: mapear y analizar los documentos oficiales que orientan el trabajo de la educación sexual en la escuela primaria; mostrar cómo docentes de diferentes áreas del conocimiento se apropian del debate político sobre educación sexual; analizar cómo el concepto de educación sexual es incorporado por los docentes en sus narrativas sobre sus prácticas pedagógicas y cómo el tema de la sexualidad, diluido en la versión final de la BNCC, es defendido, criticado o ignorado por los docentes participantes en la investigación. Para lograr este objetivo, además de la investigación bibliográfica y el análisis documental, nuestro eje de análisis incluye un conjunto de entrevistas semiestructuradas con ocho docentes que imparten clases en escuelas públicas del Estado y Municipal de São Paulo. Para el análisis de datos, buscamos la articulación entre las técnicas de investigación cualitativa y el Análisis del Discurso, guiados por el ciclo de políticas formulado por Stephen Ball y Richard Bowe. El examen de las entrevistas reveló que existen diferentes concepciones de la educación sexual entre los docentes entrevistados, que tales entendimientos están influenciados por los valores que conforman la cultura sexual de un momento dado, en diferentes contextos y por diferentes ideologías. que se predicen en las más diversas redes de interacciones sociales. Si bien queda mucho por hacer para que la educación sexual tenga una aceptación positiva en la sociedad, los testimonios obtenidos en el proceso de entrevistas brindan esperanza para que las estructuras de desigualdad e injusticia se transformen por medio de iniciativas como las aquí descritas. Son actitudes que contribuyen a la desnaturalización de la homofobia y a la erradicación de los prejuicios imperantes en los ámbitos de la conciencia y la afectividad humanas.

**Palabras clave:** Educación sexual; Educación primaria; Currículo; Maestros; BNCC.

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

**AIDS** - Sigla em inglês para Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Acquired Immunodeficiency Syndrome)

**ALESP** - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

**ARENA** - Aliança Renovadora Nacional

**AD** - Análise do Discurso

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BSH** - Brasil sem Homofobia

**CAESOS** - Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual

**CEI** – Centro de educação infantil.

**CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

**CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

**CIPESS** - Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONAE** - Conferência Nacional de Educação

**CONSED** - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

**DCE** - Diretrizes Curriculares Estaduais

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**DST** - Doenças Sexualmente Transmissíveis

**EDUSEX** - Grupo de Estudos em Educação Sexual

**EIS** - Educação Integral em Sexualidade

**EMEI** - Escola municipal de educação infantil

**EMEF** - Escola municipal de ensino fundamental

**ESH** - Escola sem Homofobia

**ESP** - Escola sem Partido

**FAGES** - Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade

**FURG** - Universidade Federal do Rio Grande

**GDE** - Gênero e Diversidade na Escola

**GEISH** - Grupo de Estudos Interdisciplinares em Sexualidade Humana

**GPESEC** - Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura

**GEPS** - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades

**GESE** - Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

**GESEX** - Grupo de Extensão e Pesquisa sobre Sexualidades

**GPESS** - Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Sexualidades

**GT** - Grupo de trabalho

**HIV** - Sigla em inglês para vírus da imunodeficiência humana (human immunodeficiency virus)

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**IST** – Infecções Sexualmente Transmissíveis

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LGBTQIA** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados.

**MAM** – Museu de arte moderna.

**MBL** - Movimento Brasil Livre

**MDB** - Movimento Democrático Brasileiro

**MEC** - Ministério da Educação

**NUDISE** - Núcleo de Diversidade e Educação

**NUDISEX** - Núcleo de Estudos sobre Diversidade e Sexualidade

**NUGSEX** - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade

**NUSEX** - Núcleo de Estudos da Sexualidade

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**ONG** - Organizações não Governamentais

**ONU**- Organização das Nações Unidas

**ONUSIDA** - Organização das Nações Unidas para o HIV/SIDA

**PP** - Partido Progressista

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**SPE** - Saúde e Prevenção nas Escolas

**SEE/SP** - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

**TCT** – Temas contemporâneos transversais

**UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora

**UFMS** - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**UFPA** - Universidade Federal do Pará

**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba

**UFPI** - Universidade Federal do Piauí

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

**UNESCO** - Sigla em inglês para Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNFPA** - Sigla em inglês para Fundo de População das Nações Unidas (United Nations Population Fund)

**UNICEF** - Sigla em inglês para Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
Motivações e trajetórias pessoais .....	15
Delineamento da pesquisa.....	17
A educação sexual nos documentos curriculares .....	20
A problematização do objeto.....	22
Percurso metodológico .....	23
As fontes de pesquisa.....	24
Análise dos dados .....	24
Estruturação e referenciais teóricos da pesquisa.....	25
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>27</b>
<b>1. EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO BRASILEIRO .....</b>	<b>27</b>
1.1. Esclarecendo conceitos e terminologias básicas .....	27
1.2. Alguns marcos da educação sexual no contexto brasileiro .....	31
1.3. A educação sexual a partir do novo milênio .....	42
1.4. Vertentes institucionais de educação sexual predominantes no contexto brasileiro.....	51
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>59</b>
<b>2. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....</b>	<b>59</b>
2.1. Mapeamento e organização de dados .....	59
2.2. Os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico com a educação sexual, sob a ótica das produções acadêmicas .....	62
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>78</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....</b>	<b>78</b>
3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a década de 1990 e o papel dos temas transversais no Ensino Fundamental.....	78
3. 1. 1. O tema transversal Orientação Sexual dos PCN .....	81
3. 2. A Educação Sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo ....	89
3.3. Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade da UNESCO .....	94

3.3.1. Razões a favor da educação sexual nos currículos escolares .....	96
3.4. A Base Nacional Comum Curricular para Ensino Fundamental .....	104
3.4.1. O processo de construção e a caracterização da BNCC .....	104
3.4.2. As perspectivas de educação sexual nas versões preliminares da BNCC .....	108
3.4.3. A perspectiva da educação sexual na versão oficial da BNCC .....	117
3.4.4. Os temas contemporâneos transversais da BNCC .....	126
3. 5. Os Princípios do Currículo da Cidade de São Paulo e as perspectivas de Educação Sexual .....	129
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>137</b>
<b>4. AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>137</b>
4.1. Abordagem metodológica .....	137
4.2. Considerações sobre a análise do discurso .....	139
4.3. O ciclo de políticas como instrumento analítico .....	142
4.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	146
4. 5. Apresentação dos professores entrevistados.....	148
4. 6. Análise dos dados e discussão dos resultados .....	154
4.6.1. Compreensão dos professores acerca da educação sexual .....	155
4.6.2. Educação sexual e políticas educacionais.....	161
4.6.3. Educação sexual e currículo.....	175
4.6.4. Preparação docente para trabalhar com a temática educação sexual .....	204
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>237</b>
Anexo 1: Roteiro geral das entrevistas .....	237
Anexo 2: Transcrição das entrevistas .....	239

## INTRODUÇÃO

---

---

### **Motivações e trajetórias pessoais**

Início a apresentação desta tese descrevendo os motivos que me conduziram à escolha da educação sexual como objeto de pesquisa e o contexto que influenciou na elaboração de um projeto que objetiva investigar a educação sexual materializada nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental.

O ponto de partida dessa investigação decorre do meu ingresso no mestrado em 2015, no qual pude transformar meus questionamentos em problema de pesquisa. A imersão nos estudos do campo do currículo e da política educacional, além de ampliar minha capacidade de reflexão acerca das questões educacionais, me oportunizou enxergar mais claramente, os impasses institucionais e multiculturais enfrentados pelas escolas na sua diversidade. Para além disso, forneceu ferramentas teóricas para que eu pudesse ver com mais nitidez o que está por trás das aparentes verdades difundidas pelas classes privilegiadas, mediante as dissimulações da mídia.

Os saberes adquiridos no mestrado culminaram na produção da dissertação intitulada de *O Currículo da Disciplina de Ciências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Compreensão e Perspectiva dos professores*. Nesse plano de estudos, me coube investigar a compreensão que os professores possuem do currículo de ciências e como essa compreensão tem impactado suas práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, além do levantamento bibliográfico e pesquisa documental, entrevistamos oito professores de ciências que atuam na Rede Estadual de Ensino há no mínimo 17 anos. Os resultados dessa investigação demonstraram que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo não é uma política educacional eficaz, pois além de desconsiderar os envolvidos diretamente no processo educativo, desde sua elaboração, não contempla as necessidades educativas locais.

Inicialmente, minha intenção de pesquisa no doutorado era aprofundar os estudos em torno do currículo paulista e realizar uma análise comparativa com as propostas curriculares dos demais Estados da região sudeste

brasileira. Mas, com a homologação da BNCC para o Ensino Fundamental em 2017, as propostas curriculares estaduais passaram a ser reformuladas e adequadas as novas definições da BNCC. Com isso, entendemos que as possibilidades de manter nosso interesse inicial de pesquisa foi comprometido, pois as mudanças curriculares que tiveram início nos Estados, seguiram caminhos e calendários diferentes. Isso gerou uma situação em que os documentos eram, em sua maioria, documentos iniciais, não definitivos. Por isso, decidimos mudar o foco da pesquisa.

As indagações que em parte resultaram na definição da educação sexual como objeto de pesquisa, surgiram quando ainda cursava o mestrado. A primeira decorreu em 2016, quando tive a oportunidade de participar do Seminário Estadual sobre a 2ª versão da BNCC, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no Grupo de Trabalho (GT) de ciências. Na ocasião, nos foi apresentado os pontos específicos da estrutura da BNCC e as análises críticas dos especialistas. No GT de ciências, nossa incumbência foi basicamente, a de analisar os objetivos de aprendizagem com foco na coerência do documento.

O grupo era composto por diferentes profissionais que atuam no ensino e na pesquisa na área de ciências, sendo o parecer de cada membro do grupo, sobre a adequação dos objetivos de aprendizagem nas versões preliminares da BNCC, bastante diversificado. O consenso sobre o legado para as gerações futuras não é uma tarefa fácil, até mesmo para nós professores, pois as definições curriculares, além de envolverem questões sociais mais amplas que se expressam nos contextos locais, envolvem disputas e juízos de valores muito diversos.

A segunda circunstância que corroborou na definição do objeto de estudo dessa pesquisa foi uma síntese das discussões sobre as primeiras versões da BNCC, nas aulas e nos seminários de pesquisa, ocorridos na UNINOVE. Nesses momentos, o debate e a polêmica gerados sobre a inclusão/exclusão das questões de gênero e sexualidade nas versões da BNCC foram muito problematizados. Na ocasião, a discussão ganhava espaço na mídia, mostrando como o discurso conservador procurava construir uma



narrativa definindo as questões de gênero e sexualidade como os *grandes inimigos a serem combatidos pelas famílias nas escolas*.

Percebendo o quanto esses temas estavam sendo sujeitos a discursos de censura e como poderiam impactar no cotidiano das escolas, que são diariamente desafiadas por questões de gênero e sexualidade, tal contexto revelava a necessidade de transformar esse panorama em objeto de pesquisa. Tal perspectiva derivava de dois elementos fundamentais: a relevância e interesse que o tema possui no contexto educacional.

Relevância por se tratar de tema cujas políticas educacionais são fundamentais para transformar o debate sobre a sexualidade, permitindo sua compreensão como fenômeno humano, que se manifesta de formas distintas e que não podem estar sujeitos a determinismos morais universais. Interesse por fazer parte da minha atuação profissional. Atuando como professora há dezoito anos na rede pública de ensino, constato cotidianamente como a ausência da perspectiva da educação sexual no currículo das escolas impacta na aprendizagem, na aceitação das diferenças e no respeito à diversidade.

### **Delineamento da pesquisa**

No processo de definição do objeto de estudo e de sua problematização, tanto no primeiro momento como no segundo, realizamos dois levantamentos da produção de teses e dissertações, que tinham como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular e a sexualidade.

No primeiro levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), utilizando os termos *Base Nacional Comum Curricular* e a sigla *BNCC*, obtivemos um total de trinta e seis pesquisas publicadas, sendo duas no ano de 2016, quatro em 2017, doze em 2018 e dezoito em 2019. A análise dos trabalhos nos revelou diferentes perspectivas de pesquisa sobre a BNCC, mas nenhuma delas investigou a vertente da educação sexual no documento.

No segundo levantamento, a busca foi efetuada pelos títulos das teses e dissertações que apresentassem ao menos, uma das seguintes palavras: Sexualidade, Educação Sexual, Orientação Sexual e derivações decorrentes destes termos. Utilizando o cruzamento dos termos *sexualidade* e *Educação*

*Sexual*, obtivemos um total de 224 pesquisas. Já o descritor *Orientação Sexual* apresentou 44 resultados, todos eles listados no cruzamento anterior. Realizamos a leitura analítica dos títulos, dos resumos, dos sumários e selecionamos 10 pesquisas por apresentarem estreita relação com os objetivos específicos desta tese. Nosso recorte consistiu em eleger os trabalhos que examinaram documentos oficiais que tratam da educação sexual no âmbito educacional. Os resultados desse segundo levantamento são discutidos mais detidamente no segundo capítulo.

Entre as questões que a revisão bibliográfica nos permitiu identificar, estava a ausência de estudos, dissertação ou teses, que discutissem a perspectiva da educação sexual na BNCC, ou seja, como esse tema, que foi objeto da ação conservadora e que se tornou polêmico, foi discutido, organizado e pautado no debate que ocorreu no processo de elaboração da BNCC.

Nossa compreensão é de que esse fato tinha como razão pelos menos duas questões. A primeira decorria do fato de ser a BNCC um documento recente, cuja elaboração foi complexa, tendo sido redefinida ao longo de seu processo, em razão das mudanças políticas que ocorreram no país após o golpe que derrubou Dilma Rousseff da presidência da república em 2016. Tal fato mudou a equipe que coordenava a elaboração da BNCC e implicou, inclusive, no encaminhamento da elaboração da BNCC de forma separada. O documento para a educação infantil e ensino fundamental foi publicado em 2017. O documento da BNCC do ensino médio somente foi homologado no final de 2018.

A segunda questão a explicar a ausência de pesquisas sobre o tema decorria do fato da discussão sobre educação sexual ter sido diluída da versão final da BNCC, gerando uma situação em que o documento que teve quatro versões, sendo que nas três iniciais as questões relativas à gênero e sexualidade foram amplamente debatidas e contempladas, não incorporava na versão final a discussão que foi construída ao longo das versões anteriores. Se a versão final não contemplou o tema de forma abrangente, ela poderia ter induzido ao não interesse em incluir determinadas questões na perspectiva do documento.

Para nosso desânimo, no parecer 15/2017 elaborado pelo CNE (BRASIL/MEC/CNE, 2017) acerca da BNCC para o ensino fundamental a saída lacônica diante da pressão conservadora foi assim expressa:

A temática "gênero" foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2017c, p. 30).

Como solução a contemporizar a crítica e propor algum encaminhamento, o parecer menciona no Art. 22, que “O CNE elaborará normas específicas sobre orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017c, p. 58). Dessa forma melancólica, o CNE *resolvia* a questão. Simplesmente extraia os *temas sensíveis* da BNCC.

Com a não menção explícita dos termos *gênero* e *orientação sexual* e a promessa do CNE de normativa posterior, disseminou-se a ideia de que ao não serem contemplados na base, esses temas não poderiam ser abordados em sala de aula, o que culminou numa atmosfera de censura e de silenciamento em torno de tais temáticas.

Diante desse contexto e tendo em vista as dificuldades que a pesquisa enfrentava no sentido de encontrar fontes documentais para lhe dar sustentação, resolvemos alterar novamente a forma de problematizar o objeto educação sexual. Nossa compreensão é que, embora o tema tenha sido diluído na versão oficial da BNCC, é debatido e problematizado por professores de diferentes áreas do conhecimento.

Em face dessa constatação, resolvemos mudar o eixo de análise da pesquisa, passando a ter como referência não somente os documentos curriculares, mas os professores. Assim, passamos a contemplar nesse estudo a perspectiva que os professores do Ensino Fundamental de diferentes áreas do conhecimento possuem do debate sobre educação sexual.

A opção por professores de diferentes áreas se deu por duas razões: 1) independente da disciplina que leciona, todos eles, no dia a dia do seu trabalho

se depararam com questões relacionadas à sexualidade; 2) nos PCN – único documento norteador oficial que trata das questões relativas à sexualidade - a temática é apresentada para ser incorporada em todos os componentes curriculares e em todos os níveis de ensino. Essa opção se mostrava mais adequada por tratar-se de um tema que abrange conhecimentos de diferentes campos do saber, sob perspectivas diversificadas.

### **A educação sexual nos documentos curriculares**

No Brasil, a implantação da educação sexual nos referenciais curriculares nacionais ocorre na década de 1990, devido às modificações no comportamento sexual da população a partir da década de 1980. As crescentes taxas de gravidez indesejada entre as adolescentes e os riscos de contaminação do HIV, ambos decorrentes do desconhecimento ou da falta de informações precisas a respeito de tais temáticas, revelavam a necessidade de implementar ações preventivas mais eficazes, sendo a escola um local propício para esta finalidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram a primeira iniciativa do Ministério da Educação voltada para inclusão de questões relativas à sexualidade nas escolas brasileiras. A *Orientação Sexual* – termo utilizado pelos psicólogos que participaram da elaboração dos PCN – é oficializada nos currículos escolares e apresentada para ser incorporada em todas as áreas do conhecimento, de forma integrada e transversal a todas elas.

A introdução da educação sexual emerge em meio a um conjunto de mudanças impelidas pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reforçadas por compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro na Conferência do Cairo, realizada em 1994 e na Conferência de Pequim, realizada em 1995.

Tanto a Conferência do Cairo quanto a Conferência de Pequim resultou em acordos mundiais para melhorar a vida da população. Dentre os compromissos firmados na Conferência do Cairo, o Brasil se comprometeu com a promoção da igualdade de gênero, eliminação da violência contra as mulheres, garantia dos direitos reprodutivos e redução da mortalidade materna

e infantil. Na Conferência de Pequim colocou-se em pauta os entraves à participação das mulheres em todas as esferas da vida pública e privada, com vistas a ascensão nas áreas da pobreza, educação, saúde, economia, tomada de decisão, mídia e meio ambiente.

É nesse contexto, sob influência das agências multilaterais internacionais, que o governo brasileiro lança os Parâmetros Curriculares Nacionais e oficializa a inclusão da *Orientação Sexual* no currículo das escolas. Nos PCN a *Orientação Sexual* tem como premissa transmitir conteúdos que versam sobre o corpo, o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados nos relacionamentos. Deve possuir caráter não diretivo e coletivo para problematizar questões transmitidas pela mídia, pela família e pelos meios sociais. Além dos aspectos biológicos, sociais e culturais, inclui a promoção da saúde, por meio de ações preventivas às Infecções sexualmente transmissíveis, às situações de abuso sexual e à gravidez indesejada.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental, em 1997, dá início a uma nova fase no que diz respeito ao ensino-aprendizagem sobre sexualidade e saúde reprodutiva. Os PCN lançaram as bases para que a temática, fosse incluída nas escolas, trazendo subsídios aos professores para que conteúdos específicos fossem incorporados de forma mais abrangente aos currículos da educação básica.

A educação sexual “se constitui em um espaço para se debater questões de sexualidade a partir de um viés didático, científico, acadêmico” (RIBEIRO, 2013b, n. p.), dentre as quais estão incluídos conhecimentos relativos à anatomia e fisiologia humana, relações de gênero, direitos sexuais e cidadania.

A sexualidade é reconhecida pela UNESCO como uma dimensão inerente à existência humana, sendo a escola, o local privilegiado para trabalhar essa temática, considerando seu papel central na promoção de mudanças sociais. Esta visão da sexualidade, da qual compartilhamos, se posiciona contra o autoritarismo, a desigualdade de gênero, ao preconceito e é de fundamental importância na desconstrução do discurso repressor.

Assim, entendemos que a omissão de questões correlatas a gênero e diversidade sexual nas diretrizes curriculares da BNCC é um dos maiores retrocessos sofridos na educação brasileira, visto que os documentos oficiais são meios que amparam e norteiam o trabalho dos profissionais da educação, sobretudo, por surtir efeito na elaboração dos programas escolares como a formação dos professores e, conseqüentemente, na intervenção no espaço da escola.

### **A problematização do objeto**

A omissão de temas relativos à educação sexual na BNCC, por si só não é capaz de eliminar o debate, pois as questões objetivas que lhes dão sustentação continuam a existir e permear o cotidiano das escolas. Resolvemos então problematizar o tema na perspectiva de professores do Ensino Fundamental de diferentes áreas do conhecimento que atuam em escolas da rede pública Estadual e Municipal de São Paulo.

Definido o objeto da pesquisa, os professores e o debate sobre educação sexual no contexto escolar contemporâneo, a problematização encaminhada foi assim delineada: Quais concepções de educação sexual estão incorporadas nas narrativas de professores que atuam no Ensino Fundamental?

A hipótese que orienta este estudo é que as representações dos professores acerca da educação sexual estão condicionadas aos saberes construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e nos diversos espaços de convivência social. Nesse sentido, tais representações não podem, a princípio, ser ponderadas, visto que, cada docente em particular, está sujeito a condicionamentos específicos, que ganham sentido quando analisadas no contexto da prática escolar.

O objetivo geral da pesquisa é identificar, analisar e compreender as vertentes da educação sexual presentes nas narrativas de professores do ensino fundamental no contexto atual de disputas de narrativas e de discursos.

Os objetivos específicos são: mapear e analisar documentos oficiais que norteiam o trabalho da educação sexual no ensino fundamental; mostrar como os professores das diferentes áreas do conhecimento se apropriam do debate

político sobre educação sexual; analisar como o conceito de educação sexual é incorporado pelos professores em suas narrativas sobre suas práticas de ensino e, de que forma o tema sexualidade, diluído na versão final da BNCC, é defendido, criticado ou ignorado pelos docentes participantes da pesquisa.

### **Percurso metodológico**

No que se refere ao percurso metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, que inclui como procedimento a pesquisa bibliográfica, a análise documental e um conjunto de entrevistas com professores que atuam no ensino fundamental para coleta de dados. Para interpretação dos dados, empregamos a Análise do Discurso (AD) de linha francesa desenvolvida por Michel Pêcheux. De acordo com Orlandi (2010) a escola francesa de AD, atua a partir de três eixos teóricos principais: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

A AD trabalha a língua, o discurso, a ideologia e como essas categorias se relacionam para se resignificar. Procura compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos interpelados no contexto sócio-histórico e fornece ferramentas para acessar os mecanismos ideológicos, de certa forma silenciados, expondo suas articulações de produção de sentidos ao desvelar a obscuridade (ORLANDI, 2010).

A primeira etapa da AD consiste em estabelecer um *corpus* da pesquisa, ou seja:

a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. [...] face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. (ORLANDI, 2010, p. 63)

O *corpus* dessa tese são os discursos de educação sexual materializados nos documentos curriculares e sua incorporação nas narrativas de professores sobre suas práticas.

## **As fontes de pesquisa**

As fontes de pesquisa se constituem em dois grandes grupos. O primeiro é composto pelas referências bibliográficas e documentais, que discutem os aspectos gerais que informam o debate sobre educação sexual e pelos documentos de orientação internacional, nacional, estadual e municipal, produzidos nas três últimas décadas.

O segundo conjunto de fontes dessa pesquisa se constitui nas narrativas de professores que lecionam em escolas da rede pública Estadual e Municipal de São Paulo, obtidas no processo de entrevistas. Assim sendo, entrevistamos oito professores que lecionam diferentes componentes curriculares no ensino fundamental. Ou seja, esse conjunto de entrevistas é composto por um professor ou professora de: língua portuguesa, matemática, história, geografia, inglês, arte, educação física e ciências. A opção por oito professores se deu em virtude de os anos finais do ensino fundamental possuírem oito componentes curriculares obrigatórios em sua grade curricular. O roteiro foi organizado tendo como referência cinco grandes temas: perfil dos professores entrevistados; compreensão dos professores acerca da educação sexual; educação sexual e políticas educacionais; educação sexual e currículo; preparação docente para trabalhar com a temática. Os dados obtidos nos possibilitou analisar como o conceito de educação sexual é apropriado pelos professores, como definem esses conceitos, a importância que atribuem a esse debate, as dificuldades que enfrentam e os caminhos que constroem nesse processo. E, por fim, como o retrocesso às pautas de sexualidades na BNCC é vista pelos docentes participantes da pesquisa.

## **Análise dos dados**

Tal como prevê a análise do discurso, toda interpretação requer um artefato teórico para ser desenvolvida. De acordo com Orlandi (2010), a construção do dispositivo analítico inclui a natureza do material analisado, o elemento desencadeador da análise e a compreensão teórica do campo disciplinar no qual atuam os pesquisadores, em nosso caso, o campo da política educacional. Sendo assim, a pesquisa é orientada pelo ciclo de políticas proposto inicialmente por Stephen Ball e Richard Bowe.



A abordagem do ciclo de políticas é um método para análise de políticas educacionais. No Brasil, foi difundida pelo professor Jefferson Mainardes. Segundo Mainardes (2018), trata-se de uma proposta flexível, na qual Ball tenta romper com os modelos lineares de análise de políticas que predominavam na década de 1990. O ciclo de políticas é atualmente concebido em torno de cinco contextos que se articulam mutuamente - contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política - e tem como finalidade provocar questionamentos e reflexões para que o pesquisador possa tirar suas próprias conclusões.

A abordagem do ciclo de políticas baseia-se na perspectiva pós-estruturalista e trabalha com a ideia de desconstrução de conceitos e certezas do presente. Valoriza o que os sujeitos têm a dizer e procura saber o que está por traz dos discursos, sem a obrigatoriedade de considerar os cinco contextos. Os contextos, assim como as particularidades do ciclo de políticas serão melhor explicados no quarto capítulo.

### **Estruturação e referenciais teóricos da pesquisa**

Essa tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo discute questões conceituais acerca das terminologias relativas à sexualidade, apresenta um breve histórico da educação sexual no contexto brasileiro e discorre sobre as vertentes que sustentam os discursos de educação sexual no âmbito institucional. Para essa discussão nos apoiaremos nos pressupostos teóricos e críticos de Figueiró (1998; 2001; 2009; 2016; 2018), Furlani (2005; 2008; 2011; 2016; 2020) Louro (1997; 2003; 2012), Nunes (1996), Ribeiro (1990; 2002; 2013; 2017), Rosemberg (1995) e Werebe (1978).

No segundo capítulo, apresentamos uma análise das teses e dissertações que examinaram documentos oficiais que norteiam o trabalho da educação sexual no âmbito educacional. Para a construção desse capítulo, utilizamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT).

O terceiro capítulo é dedicado à análise das bases documentais que direcionam o trabalho pedagógico com a sexualidade nas escolas brasileiras.

As fontes de pesquisa constituem referências produzidas em âmbito Internacional, Federal e pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal de São Paulo, sendo as cinco primeiras, apresentadas em sequência cronológica, considerando-se o ano de publicação. Para tanto, partiremos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), seguida da proposta do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* (2008), das indicações expressas nas *Orientações técnicas de educação em sexualidade* desenvolvidas pela UNESCO (2010, 2014) em conjunto com edição revisada UNESCO (2019), e, por último, os documentos mais recentes: a Base Nacional Comum Curricular (2017), os *Temas Contemporâneos Transversais* (2019) preconizados para atender as novas configurações da BNCC e o *Currículo da Cidade de São Paulo* (2017).

O quarto e último capítulo foi organizado em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos a abordagem metodológica empregada, os instrumentos analíticos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise de dados. No segundo momento, exporemos o perfil e o contexto a que pertencem os professores participantes da pesquisa e a análise das entrevistas.

Como elementos teóricos de análise desse último capítulo, além dos mencionados no primeiro capítulo, nos apoiaremos em Arroyo (2014), Lopes (1999; 2011), Silva (1995; 2001; 2015) e Sacristán (1995) para problematizar as teorias de currículo na perspectiva da educação sexual e nos ensaios de Tardif (2014) acerca dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores. Este autor defende que a prática docente só adquire significado quando é colocada em destaque no contexto do trabalho coletivo.

Finalmente, nas considerações finais apresentamos a síntese que visa responder à questão norteadora da pesquisa, que tem como eixo central as concepções de educação sexual de professores do ensino fundamental no atual contexto de disputas de narrativas e de discursos.

## CAPÍTULO 1

---

---

### 1. EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para analisarmos as perspectivas da educação sexual nos documentos oficiais é necessário situá-las com relação aos modelos construídos historicamente. Nesse sentido, problematizaremos algumas questões conceituais relativas à sexualidade e apresentaremos um quadro geral da Educação sexual no contexto brasileiro. Nesta sessão também discutiremos sobre as vertentes de análise da educação sexual materializada nos discursos e intervenções acerca da sexualidade no âmbito institucional. Procuraremos ainda, mapear alguns estudos e verificar como as iniciativas da educação sexual institucionalizada se desdobram em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas.

#### 1.1. Esclarecendo conceitos e terminologias básicas

Muitas questões e problematizações são observadas no campo teórico da educação sexual, dentre elas, a divergência acerca do termo mais apropriado para se referir a tais questões como objeto de trabalho pedagógico.

Ao realizarmos leituras que discutem educação sexual no âmbito escolar é comum encontrarmos termos distintos sendo utilizados por pesquisadores para nomear seus trabalhos. Ora são observadas publicações que fazem uso do termo *educação sexual*, ora, *orientação sexual*, outras empregam o termo *educação para a sexualidade* ou ainda, a terminologia *educação em sexualidade*. Do mesmo modo, não é consensual a definição acerca da terminologia *sexualidade*, que varia conforme a cultura ou a área do conhecimento que a investiga.

Maia e Ribeiro (2011) definem o termo *sexualidade* como sendo um conjunto de concepções culturais que envolvem sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva das pessoas. Tais concepções implicam na expressão de valores, emoções, afeto, gênero, práticas sexuais e extrapolam o conceito de genitalidade.

Louro (1997, p. 26) com base nos estudos de Jeffrey Weeks afirma concordar que "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo". Para a autora essa definição possibilita compreender a sexualidade para além das categorias do corpo, sexo, gênero e papéis sexuais. Em outras palavras significa dizer a sexualidade se constitui a partir de discursos reguladores que instituem saberes e produzem *verdades* a serem analisadas.

Maia e Ribeiro (2011) explicam que a educação sexual, está presente na família, no convívio social e ocorre desde o nascimento de modo inconsciente. Entretanto, quando esta educação sexual sai do âmbito sociocultural e é convertida em objeto de ensino, mediados por planejamento, métodos e técnicas, transforma-se em educação sexual escolar, o que requer preparo de profissionais para atuar nesse campo de conhecimento.

Segundo a compreensão de Ribeiro (2013b, n. p.) a educação sexual "se constitui em um espaço para se debater questões de sexualidade a partir de um viés didático, científico, acadêmico", dentre as quais estão incluídos conhecimentos relativos à anatomia, fisiologia humana, relações de gênero, direitos sexuais e cidadania. Para o autor, o termo educação sexual é o mais adequado para nos referirmos à dimensão pedagógica da *sexualidade*, pois "é mais conhecido, popularmente enraizado e define bem tanto um campo de intervenção pedagógica quanto área de ciência educacional" (RIBEIRO, 2017, p. 12). A dimensão pedagógica da sexualidade compreende "as formas de ensinar, aprender, as criativas habilidades de falar, refletir, informar sobre as múltiplas facetas e situação da sexualidade" (NUNES, 1996, p. 219).

Figueiró (2001) destaca em seus trabalhos que as terminologias mais utilizadas são *educação sexual* e *orientação sexual*. No ponto de vista da autora o termo *educação sexual* é mais apropriado por estar em consonância com a concepção do processo de educação, no qual as pessoas que aprendem são consideradas como sujeitos ativos e não meros receptores de informações, conhecimentos e/ou orientações.

Segundo Ribeiro (2017), o termo *Orientação Sexual* foi difundido no final da década de 1970 pelos psicólogos que passaram a ter uma participação mais expressiva em pesquisas relativas à sexualidade, sendo adotado e tornado

oficial pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como sinônimo de *educação sexual*. Conforme o autor

a partir dos anos 2000, a inserção mais acentuada e ampla do movimento LGBT na sociedade trouxe um alargamento conceitual. A orientação sexual também era compreendida como a direção ou inclinação do desejo afetivo-sexual, um sentido diferente, portanto, daquele que se assemelhava à educação sexual. Assim, até para se evitar confusões, houve um encaminhamento natural para a substituição da Orientação Sexual por Educação Sexual (RIBEIRO, 2017, p. 11).

Deborah Britzman é uma pesquisadora que conecta a psicanálise à pedagogia contemporânea, formação de professores, desigualdade social, problemas de intolerância e crise histórica. Em seu estudo propõe vários questionamentos acerca da discussão sobre nomenclaturas, termos e conceitos relativos à sexualidade:

O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? [...] (BRITZMAN, 2003, p. 85).

Furlani (2005) também reconhece que a discussão sobre a nomenclatura mais ou menos apropriada para se referir ao processo pedagógico de Educação Sexual é desnecessária e improdutiva, pois o que importa é a reflexão que a sexualidade assume no trabalho com crianças, jovens ou adultos no âmbito da escola e não o termo que se utiliza para caracterizá-la. Essa preocupação é também compartilhada por Louro (1997):

Se os programas oficiais de 'Educação' ou 'Orientação Sexual' eventualmente fazem uso de uma linguagem afinada com as mais recentes teorias e, mesmo timidamente, parecem acolher (ou tolerar?) as 'novas' identidades sexuais e de gênero, penso que seria importante, ainda assim, manter sobre eles uma 'salutar' atitude de dúvida (LOURO, 1997, p. 132).

A autora chama a atenção para o fato do discurso progressista e inovador presente nos textos oficiais nem sempre se materializarem na prática pedagógica, havendo a necessidade de construção de um projeto educacional

que recrie e resignifique os discursos fortemente arraigados de concepções morais e religiosas no tratamento da sexualidade nas salas de aula.

De igual modo Maia e Ribeiro (2011, p. 77) argumentam que “não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação”, pois se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também será, independente da terminologia utilizada.

Outra terminologia empregada é a *educação para a sexualidade*. Esse termo é recorrente em trabalhos acadêmicos do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). “Esse termo questiona e duvida das certezas, dos discursos considerados “verdadeiros”, únicos e legítimos, entendendo que há uma multiplicidade de formas de se trabalhar com a sexualidade na escola” (RIZZA, 2003, p. 17).

O grupo GESE começou a desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2000. Seus trabalhos são pautados nos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como, no campo dos Estudos Feminista, de Gênero, Estudos Gays e Lésbicos. Um dos propósitos dos trabalhos desse grupo é produzir conhecimentos sobre as questões relativas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, a fim de que os mesmos sejam veiculados na comunidade científica.

Na década de 2010 surgiu um termo adicional: *Educação em Sexualidade*. O referido termo é demarcado nas *Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade* da UNESCO como sendo uma terminologia que designa uma abordagem mais abrangente da sexualidade para transmitir informações cientificamente corretas, realistas e sem pré-julgamento, baseadas em evidências, apropriada para cada faixa etária e adaptadas localmente (UNESCO, 2010; 2019).

A *educação em sexualidade* é definida nos textos oficiais da UNESCO como sendo “toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade” (UNESCO, 2014, p. 11).

Conforme explica o documento, trata-se de uma proposta de educação sexual abrangente, que se baseia e promove o entendimento da universalidade

dos direitos humanos, tendo como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, às relações de gênero, à diversidade sexual, ao desejo afetivo-sexual, entre outras questões que se fizerem necessárias.

Sobre a predileção da UNESCO pelo termo *educação em sexualidade*, Ribeiro (2017, p. 12) esclarece que em conferência no IV Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual, realizado no ano de 2017 na UNESP de Rio Claro, uma pesquisadora vinculada a UNESCO, justificou que a opção pelo termo *educação em sexualidade* se deu em virtude de um “pacto entre os representantes dos Ministérios da Educação para não chocar os pais”. Para o autor, a alegação da pesquisadora é desprovida de fundamento científico e implica na ruptura de tradições e na integridade da comunicação científica, pois se trata de um termo consolidado em pesquisas científicas desde os anos de 1930.

O exame da literatura nos mostra que não há uma padronização obrigatória nem um consenso sobre o termo mais adequado para designar a prática educativa sobre a sexualidade no âmbito pedagógico. Os autores fazem suas escolhas baseados em concepções e reflexões particulares relacionadas a um determinado período histórico, político e cultural. Para cada um deles, existem justificativas e perspectivas diversas.

Conforme retrata o título dessa tese, adotamos o termo *educação sexual*, pois se trata de um termo mais antigo, historicamente consolidado e o mais utilizado ao longo de diferentes épocas e por diversos países.

## **1.2. Alguns marcos da educação sexual no contexto brasileiro**

Independente da terminologia utilizada para se referir ao processo pedagógico da educação sexual no meio educacional, as primeiras tentativas de implementação nas escolas brasileiras datam do início do século XX. Porém, conforme evidenciam os estudos de Figueiró (1998; 2001); Ribeiro (1990), Rosemberg (1985) e Werebe (1978) na época em que os referidos autores realizaram suas pesquisas não havia uma historiografia aprofundada a respeito de tais experiências.

Bueno e Ribeiro (2018) descrevem que a Educação Sexual no Brasil é demarcada por episódios de transformações. Segundo os referidos autores, os primeiros episódios decoreem da década de 1920, com a publicação de livros que abordavam questões relativas à sexualidade humana. Como resultado da influência das concepções médico-higienistas do século XIX, algumas dessas obras referiam-se aos seguintes assuntos: o perfil da mulher brasileira, patologias e impotência sexual do homem. Produzidos por médicos, professores e sacerdotes, os escritos tinham como finalidade, orientar as práticas sexuais dos indivíduos, sendo o foco desse contexto “o combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe” (BUENO e RIBEIRO, 2018, p, 50).

Oliveira (2011) explica que no discurso médico do século XIX, a masturbação era considerada como uma manifestação sexual anormal que deveria ser contida. Naquela época, o saber médico mantinha certas convicções provenientes da moral sexual cristã que encarava a masturbação como prática inconfessável e motivo de vergonha. Era também, a explicação para quase todas as doenças físicas e mentais, bem como, relacionada à morte prematura e ao fracasso familiar e da nação (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Figueiró (1998) os primeiros trabalhos de Educação Sexual no Brasil eram motivados pela preocupação com a saúde das mulheres e pela necessidade de saber mais sobre elas, mas mantendo sua posição subserviente com relação aos homens na sociedade. No currículo escolar, relata a mesma autora, as primeiras iniciativas de inclusão da Educação sexual, ocorreu em 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro. A iniciativa perdurou de 1930 a 1954, até que o professor responsável pelo projeto fosse processado por comportamento indecoroso durante as aulas e demitido. A autora não fornece detalhes sobre os motivos que levaram a demissão do professor, mas relata que em períodos anteriores à década de 1960, tais experiências decorriam unicamente de escolas protestantes sem vínculo religioso.

Rosemberg (1985) utilizando-se de fontes documentais diversas revela que



A Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional, através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino. (ROSEMBERG, 1985, p. 12).

No ambiente escolar, afirma a mesma autora, quando não era negado, o discurso formal sobre a sexualidade era utilizado como justificativa para incitar condutas punitivas.

Conforme Werebe (1978), a partir da década de 1960 alguns centros urbanos do país, tais como, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo desenvolvem programas de Educação sexual e passam a implementá-las nas redes públicas de ensino do país, sendo essa ideia apoiada por diversos educadores, intelectuais e alguns parlamentares em exercício na época.

Na cidade de São Paulo, afirma Rosemberg (1985) estas iniciativas ocorreram no contexto de renovação pedagógica dos colégios vocacionais do grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) e nos Ginásios Pluricurriculares Experimentais.

Segundo Figueiró (1998) o Colégio de Aplicação da USP foi um dos palcos de maior repercussão na inserção da educação sexual na Educação Básica. A experiência foi conduzida pela professora Maria José Werebe e realizada entre os anos de 1963 a 1968 por meio de orientação de grupos no horário regular das aulas.

Os grupos eram mistos, compostos por meninos e meninas da primeira e segunda série ginasial (atuais 6ºs e 7ºs anos do Ensino Fundamental), pelo professor de ciências, responsável pelas informações biológicas e por um orientador que conduzia as discussões. O projeto foi organizado em quatro ciclos. Cada ciclo compreendia uma média de nove encontros, que discutiam temas de interesse e necessidade dos estudantes, com os devidos cuidados para manter um ambiente favorável a respeito do assunto tratado (FIGUEIRÓ, 1998).

Conforme Bueno e Ribeiro (2018, p. 52), “o projeto contava com atendimento individual, trabalho grupal, trabalho com pais e capacitação”.

Todos os participantes do projeto frequentavam um seminário semanal de estudos, o que favoreceu as trocas de experiências e contribuiu para desmistificar e abordar temas considerados como tabus. Em termos gerais, a experiência foi bem sucedida e resultou no alcance do objetivo proposto: a inserção da Educação Sexual no processo educativo (FIGUEIRÓ, 1998).

Contudo, o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964, produziu um contexto de redução das manifestações da sexualidade que acarretou uma crise política no Colégio de Aplicação da USP, culminando na censura do debate sobre a sexualidade e na perseguição de professores. “A sexualidade, ainda associada à ‘subversão’, passa então a figurar como uma questão polêmica e alvo de repressão e de investigações, especialmente quando vinculada à educação de crianças e adolescentes” (BUENO e RIBEIRO 2018, p. 52).

O ideário moralista e autoritário, a perseguição política que assolava o país no final da década de 1960 atravancava a realização de novas experiências. As escolas e os professores eram reiteradamente vigiados pelo Estado, sendo que aqueles que se atreviam a continuar com projetos nessa área, o mantinham em regime de semiclandestinidade, até que em 1970 essas tentativas deixaram de existir (ROSEMBERG, 1985).

Rosemberg (1985) e Werebe (1978) explicam que em 1968, a deputada Júlia Steinbuch (MDB – RJ) havia apresentado um projeto de lei que propunha a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos do ensino primário e secundário. Após tramitar por dois anos na câmara, receber um parecer favorável do deputado Murilo Badaró (ARENA – MG) e um contrário, do deputado Rubem Nogueira (ARENA – BA) foi enviado à Comissão Nacional de Moral e Civismo, sendo embargado pelos pareceres de três conselheiros consultados: o padre Francisco Leme Lopes, o almirante Benjamim Sodré e o general Moacir Araújo Lopes (ROSEMBERG, 1985; WEREBE, 1978).

Na ocasião os pareceres dos conselheiros foram destaques na edição do dia 20 de novembro de 1970 do jornal *O Estado de São Paulo*, em matéria intitulada *Educação sexual não é aprovada*, citada por Rosemberg (1985):

O padre Francisco Leme Lopes apoiou seu parecer contrário em pronunciamento do padre Leonel Franca, educador que esteve em evidência na década de 1950, ferrenho defensor do

ensino privado. Dizia ele: 'parece-nos de capital importância excluir qualquer incitação sexual feita coletivamente nas escolas' [...] 'em nome da higiene, da pedagogia, e da moral julgamos que se deve excluir dos programas de ensino uma iniciação coletiva feita nas escolas públicas'. O conselheiro almirante Benjamin Sodré, chefe escoteiro, baseado no artigo 10º da Lei do escoteiro (como declara o parecer) afirmou que 'a educação sexual deveria ser substituída por educação da pureza'. Continua 'a inocência é a melhor defesa para a pureza e castidade'. Interditando a Educação sexual em grupo, o almirante prossegue seu parecer: 'A instrução aceita apenas quando efetuada por pais, médicos, parentes próximos mais velhos, não deve ser apresentada apenas no seu aspecto científico, isoladamente, mas sempre ligada ao sentimento, com sua consagração sublime ou divina. Não ensinar materialmente como a procriação procede para o homem e para a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino, caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor, que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade. (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

A autora também relata que o parecer do referido almirante vai além do que citou em seu texto, "pois ainda fala em flores, frutos e na necessidade de manter as crianças e adolescentes em contínua atividade" Rosemberg (1985, p. 14) e merecia ser transcrito na íntegra, mas os limites do artigo não permitia.

Para Werebe (1978), embora os vetos e os pareceres com as devidas justificativas, não terem estabelecido uma proibição oficial para os projetos de educação sexual em andamento, sua repercussão na imprensa ocasionou efeitos negativos que ao chegarem às escolas, fez com que muitos professores acatassem uma lei, que na verdade não existia. "A interdição era difusa e talvez, por isso mesmo, mais eficiente" (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

A conspiração do silêncio que envolveu o campo da educação sexual no Brasil se manteve até os anos de 1978. "Neste ano, no contexto de recentes indícios sobre um afrouxamento da Ditadura Militar, ocorre o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas" (BUENO e RIBEIRO, 2018, p. 53). A partir de então, o tema é retomado suscitando na realização de outros eventos científicos, bem como na implementação de projetos pilotos nas escolas.

Entretanto, alerta Rosemberg (1985), a abertura dos debates acerca da sexualidade não ocorreu de modo uniforme em todos os setores da sociedade:

Em São Paulo, por exemplo, suscitou reação, em grupo específico, a publicação do livro infanto-juvenil *O menino e o pinto do menino*, não por seu conteúdo, mas pela dubiedade do título! Em Porto Alegre, o bispo auxiliar D. Edmundo Kunz no programa *Voz do Pastor* afirma que “melhor seria se a escola brasileira, ao invés de assumir diretamente a tarefa de instruir os seus alunos sobre sexualidade, delegasse os pais para exercerem com sabedoria o amor e a difícil arte de educar seus filhos em matéria tão delicada” [...] (ROSEMBERG, 1985, p. 16).

Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, surgem os primeiros programas de rádio e de televisão sobre questões relacionadas à sexualidade comandados por mulheres. Segundo Bueno e Ribeiro (2018) Maria Helena Matarazzo e Marta Suplicy, ambas com formação específica na área da sexualidade humana, foram duas personalidades que se destacaram no Brasil:

Maria Helena Matarazzo trabalhou em um programa de rádio diário sobre Educação Sexual na Rádio Globo e em dois serviços de orientação sexual por telefone. Marta Suplicy falava abertamente sobre sexualidade em um programa da Rede Globo, o TV Mulher (BUENO e RIBEIRO, 2018, p, 54).

Com o advento da AIDS na década de 1980, os projetos de educação sexual são reinseridos nas escolas para responder a uma emergência preventiva. A partir daí, muitas portas foram abertas e, com isso, questões importantes foram trazidas e discutidas. No entanto,

trabalhava-se a sexualidade não porque acreditavam ser importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas porque as pessoas começaram a ter a visão de que a educação sexual deveria ser discutida de uma forma que tratasse dos problemas que estavam aparecendo, como: a gravidez na adolescência, o uso de drogas por adolescentes e devido à preocupação de pais e educadores com o aparecimento da AIDS, que começava a “ameaçar” também aos jovens e mudar todos os conceitos e maneiras de vivenciarem a própria sexualidade (RIBEIRO, 1990, n.p.).

Este período também ficou marcado pelas campanhas publicitárias de prevenção ao HIV-AIDS que erroneamente posicionaram homens homossexuais como os grandes (ou talvez os únicos) vetores de propagação do vírus.

Naquele momento, o movimento LGBT, que vinha se organizando desde o final da década de 1970, passa a ter um papel fundamental, realizando ações de combate ao preconceito e estimulando a solidariedade com pessoas soropositivas e doentes (ARAÚJO et al., 2018, p, 14).

Segundo estudos realizados por Figueiró (1998) entre os anos de 1978 e 1982, foi desenvolvido e colocado em prática um projeto experimental de educação sexual na Rede Municipal de São Paulo. O projeto foi elaborado por orientadores educacionais e professores de ciências do 1º grau. Atendeu três escolas no primeiro ano, dezesseis no segundo ano, trinta e uma no terceiro ano e encerrou com cinquenta escolas no último ano.

A autora explica que o projeto era oficial, de caráter preventivo e contou com o apoio de dois Secretários de Educação: Hilário Torlone no primeiro ano e Jair de Moraes Neves, entre os anos de 1979 a 1982. O projeto teve duração de cinco anos e foi descontinuado na gestão de Guiomar Namó de Mello, Secretária da Educação do Município de São Paulo no período de 1982 a 1985. Na época, Guiomar Namó de Mello avaliou que a educação sexual não era uma questão essencial naquele contexto. (FIGUEIRÓ, 1998).

Seis anos mais tarde, em 1989, sob coordenação da sexóloga Marta Suplicy e com o apoio do Secretário Municipal de Educação Paulo Freire, o projeto é retomado e se mantém até 1993, quando o prefeito Paulo Maluf, suspendeu a verba para o pagamento dos educadores sexuais (FIGUEIRÓ, 1998).

Outra experiência marcante na década de 1980 foi um Projeto desenvolvido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em parceria com a Faculdade de Saúde Pública da USP:

O projeto foi composto por duas partes: 1 - estudos preliminares nas escolas da rede estadual de ensino; 2 - experiências piloto em seis escolas da capital, com o treinamento de professores e orientadores educacionais para a inserção de um programa de Educação Sexual na grade curricular, nas disciplinas de Ciências e Programas de Saúde. (BUENO e RIBEIRO, 2018, p, 54).

Esse projeto intitulado de *A Análise da Sexualidade Humana num Enfoque Curricular* foi colocado em prática no ano de 1984, constituindo-se na primeira iniciativa institucional de um Programa de Educação Sexual na estrutura da escola pública brasileira.

Este documento, resultante de amplo debate entre especialistas de Educação, foi o protagonista de uma lenta implantação de projetos regionais de educação sexual no Estado. Primeiramente, coordenado por um grupo de Orientadoras educacionais e destinado aos professores de Ciências, este projeto desenvolveu a sensibilização para a questão através de Oficinas Pedagógicas realizadas em todas as delegacias de ensino do estado. Em 1984, foram realizadas 56 destas Oficinas abrangendo mais de 1500 educadores de diversas áreas do conhecimento e de diferentes qualificações (NUNES, 1996, p. 125).

Entretanto, ao se tratar do tema, os objetivos são novamente de informar os adolescentes a respeito da fisiologia humana, da puberdade e da reprodução (BUENO e RIBEIRO, 2018).

Nesta época, cursos sobre a temática passam a ser ministrados em diferentes espaços, são realizados diversos debates nos meios de comunicação, sobre questões em destaque na época, tais como, gravidez precoce, AIDS e doenças sexualmente transmissíveis. Houve também, um aumento expressivo na produção bibliográfica voltada para crianças, jovens e adultos, entre outras de caráter formativo para orientar os professores.

No período de 1980 a 1990, segundo Bueno e Ribeiro (2018), destacam-se os seguintes eventos: a) a criação de projetos de Educação Sexual na cidade de Campinas (1984-1998) no Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual, que posteriormente foi incluído na Lei Orgânica Municipal em 1990; b) a inclusão da sexualidade nos currículos de escolas municipais dos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul; c) a atuação de ONGs nas escolas, nos cursos de capacitação de professores, na produção de guias, vídeos, manuais e outros materiais educativos para as escolas.

Entre essas instituições estão, o Instituto Kaplan, o Centro de Educação Sexual (CEDUS), o Centro de Orientação e Educação Sexual (CORES), a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), o Comunicação em

Sexualidade (ECOS) e o já citado GTPOS. (BUENO e RIBEIRO, 2018, p, 55).

Em 1985 foi oferecido o primeiro Curso de Extensão em Educação Sexual na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, mais adiante se converteu no Programa de Educação Sexual (PROEDSEX/UFBA), mantendo suas atividades até a década de 2010 (ARAÚJO et al., 2018).

A partir de 1987, no Rio Grande do Sul, também foram desenvolvidos projetos de Educação Sexual nas escolas sob a orientação do Centro de Estudos sobre Sexualidade (CESEX) de Brasília (CAVALCANTI, 1993). Em 1993, como desdobramento das ações do NIEP, foi criado o Núcleo Integrado de Educação Sexual – NIES, no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS). (ARAÚJO et al., 2018, p, 12).

A partir de 1990 também se observa um impulso no desenvolvimento de políticas públicas para jovens. A construção do masculino e do feminino a partir de uma visão sociocultural e não como um atributo exclusivo da natureza, passou a ser trabalhada por organizações não governamentais e pelas universidades. Também nesta década, o conceito de gênero começou, a fazer parte da educação sexual brasileira (PROMUNDO, s.d.).

Como parte estruturante na formação da identidade dos sujeitos e na defesa das demandas de igualdade social, a educação sexual emerge em meio a um conjunto de mudanças impelidas pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reforçadas por compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro na Conferência do Cairo, realizada em 1994 e na Conferência de Pequim, em 1995.

A Conferência do Cairo, como ficou conhecida ocorreu entre os dias 5 e 13 de setembro de 1994 e reuniu 179 países. O resultado dessa Conferência foi uma agenda de compromissos para melhorar a vida da população através do planejamento de ações que visassem a promoção dos direitos humanos e da dignidade, apoio ao planejamento familiar, saúde sexual e reprodutiva, promoção da igualdade de gênero, promoção da igualdade de acesso à

educação para as meninas, eliminação da violência contra as mulheres, além de questões relativas à demografia populacional e proteção do meio ambiente.

Já a Conferência de Pequim, também denominada de *IV Conferência Mundial sobre a Mulher*, contou com a participação de 189 governos, representantes de 2.100 ONGs e trouxe como pauta principal a necessidade de se debater a discriminação de gênero e a posição que as mulheres têm ocupado no cenário internacional. Nesta Conferência, tratou-se de elaborar um plano de ação mundial de igualdade para assegurar os direitos das mulheres, sem distinções de raça, etnia, idade, condição social, estado civil, religião ou cultura. O governo brasileiro assinou esses acordos comprometendo-se a aplicar as recomendações dessas conferências na prática cotidiana de escolas e nos serviços de saúde.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental, em 1997, inicia-se uma nova fase no que diz respeito ao ensino-aprendizagem sobre sexualidade e saúde reprodutiva. “Pela primeira vez, houve um reconhecimento oficial do governo federal da necessidade de se trabalhar questões de sexualidade, corpo, gênero e educação sexual nas escolas” (RIBEIRO, 2017, p. 9).

A Orientação Sexual – termo utilizado por psicólogos e assumido pelo Ministério da Educação – é oficializada nos currículos escolares e apresentada para ser incorporada em todas as disciplinas, de forma integrada e transversal a todas elas. Os PCN lançaram as bases para que a temática, fosse incluída nas escolas, trazendo subsídios aos professores para que conteúdos específicos fossem incorporados de forma mais abrangente aos currículos da educação básica.

Assim como na década de 1980, os avanços no campo da educação sexual, na década de 1990, sucederam, em grande parte, em virtude da propagação do HIV. Também nos anos de 1990 surgiram grupos de investigação nas universidades, que consolidaram o campo de estudo e pesquisa da educação sexual e possibilitaram que ações educativas nessa área fossem levadas para as escolas de ensino fundamental e médio (RIBEIRO, 2017).



Bedin (2010) identifica em seus estudos vinte e um grupos de pesquisa no campo da Sexualidade e Educação Sexual em universidades públicas brasileiras que se consolidaram como espaço de produção, socialização e divulgação de conhecimentos e ações que envolvem as referidas temáticas. São eles: EDUSEX (Universidade do Estado de Santa Catarina); NUSEX (UNESP Araraquara); CIPESS (Universidade Estadual de Londrina); GESEX (UNESP Rio Claro); GEPESEC (UNESP Bauru); GESE (Universidade Federal do Rio Grande); NUDISEX (Universidade Estadual de Maringá); GPESS (UNESP Marília); Sexualidade & Vida (Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto); GEPS (UNESP Assis); Sexualidade, Meio Ambiente e Educação (Universidade Federal da Paraíba); GEISH (Universidade Estadual de Campinas); NUDISE (UNESP Presidente Prudente); Sexualidade, Gênero, Etnia e Educação (Universidade do Estado de Minas Gerais); NUGSEX Diadorim (Universidade do Estado da Bahia); Gênero, Sexualidade e Saúde (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Núcleo de Estudos de Sexualidade e Educação (Universidade Mackenzie); Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade (Universidade Federal de Lavras); FAGES (Universidade Federal de Pernambuco); Gênero, Corpo e Sexualidade (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); CAESOS (Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto).

Esses grupos têm possibilitado aprofundar aspectos teóricos e éticos que envolvem as temáticas e subsidiado a realização de programas educacionais contribuindo para a superação das opressões sexuais que relacionam-se com outras formas de opressão.

Conforme pontua Figueiró (1998) por conta da escassez de estudos no campo da Educação Sexual em ambas as décadas, há em seus estudos, algumas lacunas na história da educação sexual no Brasil não preenchidas. Da mesma forma, não há em nosso país uma tradição de pesquisa sobre a temática aqui discutida de modo que se possa examinar mais detidamente o processo sócio-histórico-cultural da educação sexual. O que encontramos, são episódios relacionados a estudos recentes.

### 1.3. A educação sexual a partir do novo milênio

No período de 2000 a 2010 as ações implementadas pelo governo brasileiro no campo da sexualidade incluem: a) o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) lançado em 2003; b) o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançado em 2006; c) o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), lançado em 2004.

#### a) Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)

O SPE tem como eixo estruturante de suas ações a integração dos setores da saúde e da educação, preservando os princípios e diretrizes que os fundamentam. Tem como foco a política pública de prevenção do HIV/AIDS e da gravidez na adolescência. A proposta do SPE para abordar o tema sexualidade nas escolas dialoga com os aspectos subjetivos, questões relativas às identidades, às práticas afetivas e sexuais no contexto dos direitos humanos. O programa almeja uma abordagem voltada principalmente para o âmbito comportamental e socioafetivo, além de integrar estratégias como a distribuição de preservativo masculino nas escolas (BRASIL, 2006).

Com exceção de um único estudo localizado na base de dados da BDTD do IBICT, não encontramos outras iniciativas oficiais que viabilizassem a análise da educação sexual institucionalizada da aplicação do referido projeto. Trata-se da investigação realizada por Santos (2011) que buscou analisar as concepções e contradições de coordenadores e professores envolvidos na implementação do *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas* em quatro escolas públicas do Estado de Aracajú.

Na pesquisa o autor buscou identificar as principais instituições que controlam a sexualidade humana na sociedade brasileira focando seus estudos na arquitetura escolar, nos programas de ensino, na formação docente e a sua relação com a educação sexual apregoada pela Igreja Católica e as Ciências Médicas. Em outro momento realizou um estudo de caso com quatro professoras que participaram do projeto.

Em sua investigação constatou que os objetivos propostos pelo SPE não estão sendo alcançados em sua totalidade pelas seguintes razões: a) a formação continuada oferecida aos professores possui uma carga horária muito reduzida; b) falta de participação dos profissionais da saúde; c) carga horária insuficiente para a implementação do SPE; d) descaso das gestões escolares em colaborar na implementação do projeto; e) rejeição dos (as) demais professores (as) das Unidades Públicas de Ensino que implementaram o SPE; f) falta de ações direcionadas para os (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o autor conclui que, para que as transformações propostas pelo projeto se consolidem dentro e fora da escola, no sentido de oferecer uma educação sexual emancipadora, é preciso reformulações urgentes no SPE.

#### b) Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

O GDE se constituiu como política de governo para formação de professores na modalidade à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais nas perspectivas culturais, sociais, históricas, educacionais e políticas. Trata-se de uma ação governamental que intenta “socializar conhecimentos por meio da reflexão com as/os professoras/es da educação básica sobre os modos como a diferença e a inferioridade social se vinculam (CARRARA et al, 2017, p.14).

A versão piloto do GDE contou com um total de 1.200 vagas e foi oferecida no ano de 2006 para seis municípios: Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu. Essa versão priorizou professores dos anos finais do ensino fundamental e, mediante a avaliação positiva dessa experiência passou-se para uma nova fase de realização desse projeto em dimensão mais ampliada (BRASIL, 2009).

Nessa nova fase, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) implementou modificações e ampliou os modos de realização do GDE, estendendo sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com as instituições públicas de ensino

superior do país que possuíam núcleos de pesquisa voltados para os estudos de gênero e sexualidade. Segundo apuração de Carrara et al (2017, p.15) “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação, sendo oferecido nas modalidades aperfeiçoamento e especialização”.

O conteúdo programático do GDE foi estruturado em quatro módulos que abarcaram as seguintes temáticas: 1) Diversidade; 2) Gênero; 3) Sexualidade e Orientação Sexual e 4) Relações Étnico-raciais. A pedido da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, excepcionalmente nesse Estado da federação, os módulos 5) Gravidez na Adolescência e 6) Participação Juvenil foram acrescentados aos quatro módulos originais (CARRARA et al, 2017). Esses temas tentam contribuir para a formação de uma geração que compreenda o caráter vital da diferença e representam os principais desafios a serem enfrentados pelos professores nas escolas. Na concepção do Programa GDE:

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política (BRASIL, 2009, p.15).

A fim de traçar um panorama dos impactos e desdobramentos da implementação do GDE Carrara et al (2017) desenharam um estudo de avaliação entre os participantes de 10 estados brasileiros que além dos cursistas, tutores e coordenadores, envolveu representantes do governo federal. Para compor a amostragem, foram convidadas 10 Instituições de Ensino Superior, que preferencialmente ofereceram mais de uma versão do curso GDE entre os anos de 2008 - 2011. São elas: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Os instrumentos de pesquisa utilizados na avaliação incluem: o mapeamento de 250 publicações que de alguma forma fizeram menções ao GDE, um questionário composto de 20 perguntas (19 fechadas e uma aberta para críticas, sugestões e comentários em geral), o emprego de técnicas de grupo focal, entrevistas semiestruturadas, além de “algumas visitas para observação de práticas em sala de aula com alunos/as de diferentes segmentos educativos” (CARRARA et al, 2017, p.31). Entretanto, afirmam os avaliadores:

Como se trata de um estudo de avaliação retrospectivo, é bastante provável que aqueles/as concluintes que se dispuseram a conversar conosco, de maneira virtual ou presencial, foram os que encararam a experiência do GDE como positiva e por isso, gostariam de falar mais sobre essa iniciativa. (CARRARA et al, 2017, p.32).

Dentre os resultados obtidos por Carrara et al (2017), consideramos importante evidenciar os seguintes pontos:

- Uma série de questões técnicas e estruturais (acessibilidade, número de computadores disponíveis e tamanho da equipe do polo) prejudicou o bom funcionamento do curso. Mesmo no espaço dos polos, muitas vezes a conexão à internet não se mantinha constante.
- A exclusão digital dificultou a utilização da plataforma. Os cursistas não conseguiam compreender sozinhos o uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual.
- O atraso na entrega de materiais impressos fez com que muitos cursistas abandonassem o curso pela falta de hábito de ler pelo computador.
- Nos grupos focais com tutores/as, ouviam-se muitas reclamações acerca de atrasos no pagamento das bolsas de tutoria e sobre o repasse de verbas para a impressão do material, que em alguns polos chegou ao final ou após o término do curso.
- Cerca de metade dos cursistas que realizaram atividades (52%) contaram com o apoio da direção da escola para aplicar o projeto. Em contrapartida, muitos professores elencaram a falta de apoio da direção da escola como

barreira para o desenvolvimento de atividades que abordavam os temas do curso. O que gerou indicações da necessidade dos gestores educacionais cursarem o GDE de forma compulsória.

- A quase totalidade dos respondentes do questionário (99%) avaliou como positiva sua experiência de participação no GDE e consideraram este curso importante para o trabalho que desenvolvem.
- Quase todos os cursistas (99%) afirmaram que o GDE contribuiu, em maior ou menor grau (76% e 23% respectivamente) para mudança de opinião sobre os temas abordados no curso. De modo geral, mencionaram a questão do respeito como elo fundamental para conciliar as crenças religiosas e a diversidade sexual.
- 72% dos respondentes identificaram mudanças no relacionamento com seus alunos a partir da contribuição do GDE sobre os temas abordados. E 53% também identificam esta mudança na relação com colegas de trabalho. Houve relatos de mudanças de postura frente a situações de discriminação, visto que muitos cursistas passaram a perceber que as atitudes discriminatórias muitas vezes partiam dos próprios professores.
- 77% dos concluintes implementaram alguma ação em sua escola relacionada ao conteúdo do GDE. Na educação infantil, por exemplo, foram relatadas algumas mudanças na prática das professoras, como a promoção de atividades onde meninos e meninas brincam juntos, rompendo com clássica separação do feminino x masculino.

Apesar das dificuldades enfrentadas, afirmam Carrara et al (2017, p. 90), “ainda que de forma limitada, o curso GDE vem suprir uma lacuna na formação de professores/as no país nos temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais”. Segundo a análise dos autores, o curso também produziu impactos positivos no que se refere à inclusão digital de professores das redes públicas, propiciou abertura para tratar de temas sensíveis em diversos contextos, havendo a necessidade de revisão e de atualização em virtude das mudanças observadas nos últimos cinco anos no campo dos estudos de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no país.

c) Programa Brasil sem Homofobia (BSH)

O Programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004 é o marco brasileiro no combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Segundo Oliveira Júnior e Maio (2017) além da função primária de estabelecer um diálogo da sociedade civil com o Estado no que se refere ao tratamento da diversidade sexual, o BSH busca o reconhecimento e a reparação da cidadania da população LGBTQIA<sup>1</sup>.

Dentre as medidas previstas para combater o preconceito contra a diversidade sexual, o governo federal criou o *Projeto Escola sem Homofobia* (ESH) que ocorreu por meio de convênios firmados pelo MEC com algumas ONGs. O ESH além de enfatizar a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade reuniria um conjunto de materiais didáticos a serem distribuídos nas escolas públicas, denominado de Kit Anti-Homofobia (OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2017).

O Kit Anti-Homofobia, pejorativamente apelidado de *kit gay* por seus detratores, constituía-se de instrumentos didático-pedagógicos que intentavam desconstruir estereótipos sobre a população LGBTQIA e estabelecer um convívio democrático com as diferenças.

Desenvolvido ao longo de dois anos, o Kit seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: *Boleshs* (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. (OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2017, p. 133).

Os primeiros contatos para a produção desse material ocorreu em novembro de 2010, no seminário *Escola Sem Homofobia*, realizado no Congresso Nacional em Brasília, no qual foram apresentados os primeiros resultados concretos do projeto, incluindo os dados da pesquisa qualitativa e os protótipos dos materiais didáticos que comporiam o referido Kit (OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2017).

No entanto, afirmam os mesmos autores, a apresentação inicial do Kit Anti-Homofobia gerou desconfianças quanto à finalidade e intencionalidade do

---

<sup>1</sup> Sigla utilizada por Oliveira Júnior e Maio (2017) para se referirem às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados.

seu conteúdo. Na ocasião da exposição do material, o discurso contestador em tom de deboche do então Secretário de Educação André Lázaro no momento em que discursava aos congressistas, representantes de entidades de apoio à confecção do material, instigou bancadas políticas e sociedade civil a agirem de forma contrária à adoção do Kit Anti-Homofobia.

A partir de então uma explosão discursiva na mídia digital e televisiva passou a chamar a atenção da sociedade para os perigos do suposto material pedagógico produzido pelo MEC incentivar práticas homoafetivas. Até mesmo as pessoas que não tiveram acesso ao material, reproduziam o discurso do parlamentar, afirmando que o referido Kit ensinava as pessoas a serem homossexuais (FURLANI, 2011a).

No contexto desses embates, adquire visibilidade a figura de Jair Bolsonaro, Deputado Federal do Rio de Janeiro eleito pelo Partido Progressista (PP) no pleito eleitoral do ano de 2010, ao receber maior destaque na manifestação contra a distribuição do material devido ao depoimento no Plenário que obteve repercussão nacional, seja pelas suas declarações de cunho altamente homofóbico e racista, seja pela distribuição do Informativo Kit-Gay [...] (OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2017, p. 139).

Embora, na ocasião da apresentação do material os propósitos e o público alvo que seriam os alunos do Ensino Médio tenham sido esclarecidos, a corrente de inverdades difundidas e divulgadas em torno do Kit de Combate e Prevenção à Homofobia tomou uma proporção avassaladora. Os boatos afirmavam, inclusive, que os vídeos que compunham o material faziam apologia a homossexualidade e eram direcionados às crianças de seis, sete e oito anos de idade (FURLANI, 2011a).

Apesar do investimento de 1, 8 milhões na confecção materiais para as escolas, pesquisas, seminários e atividades de formação contínua para professores, o governo cedeu às pressões e suspendeu a distribuição do material. Na ocasião, a presidente Dilma Russef argumentou que *não é papel do governo fazer propaganda de opções sexuais* (FURLANI, 2011b).

Desde o episódio da suspensão do Kit Anti-homofobia o país vive uma onda de discursos contra a implementação da educação sexual nas escolas.



Em 2014, 2015 e 2016, o Brasil acompanhou o “pânico moral” criado em torno das palavras gênero e orientação sexual, que se fazia presente no Plano Nacional de Educação para vigência no período de 2014 a 2024. Ele foi elaborado e teve suas várias tramitações, entre 2010 e 2014; porém, quando chegou nas mãos da presidente Dilma, em 2014, deu-se início a série de polêmicas no Congresso Nacional, para que se retirasse aquelas palavras, porque, segundo os conservadores, elas trazem a reboque a Ideologia de gênero. (Figueiró, 2018, n.p.).

Furlani (2016) explica que o conceito *Ideologia de Gênero* é uma narrativa que tem sua origem no interior da Igreja Católica e do Movimento Internacional e Nacional Pró-vida e Pró-Família, com o objetivo de conter as mudanças políticas e sociais decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos.

Ainda conforme a mesma autora, no entendimento dessas instituições há uma conspiração articulada por organizações e países com tendências de esquerda, marxista, ligados ao partido dos trabalhadores que pretendem instituir políticas que atentam contra a tradicional família cristã - composta por pai, mãe e filhos – modelo único, normal e hegemônico.

No Brasil, afirma Furlani (2016), a narrativa *ideologia de gênero* foi difundida pelo Observatório Interamericano de Biopolítica, um site dirigido pelo professor Felipe Nery que reúne materiais e representantes que se empenham em propagar um pânico social contra os estudos de gênero, políticas públicas voltadas para as mulheres e para a população LGBTQIA.

As inflexões sobre os questionamentos de gênero e sexualidade foram um dos motivos para a criação do *Movimento Escola sem Partido* (ESP). O ESP, segundo Manhas e Ratier (2016), trata-se de um movimento fundado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib que, a princípio, por apresentar propostas incoerentes, particularmente com relação aos avanços conquistados na questão dos direitos humanos, não gerou muitas preocupações na ocasião de suas primeiras manifestações. Todavia, nos últimos anos, o ESP tem se corporificado e ganhado visibilidade na mesma proporção de movimentos fascistas, tais como, *Revoltados Online*<sup>2</sup> que tentam

---

<sup>2</sup> Comunidade virtual online criada por Marcelo Reis em agosto de 2010 na plataforma Facebook e em outras redes sociais para se manifestar contra o governo federal em exercício.

impor ao país um projeto de vida baseado em impressões e vivências individuais.

O ESP faz uso de um discurso manipulador, adotando informações distorcidas e assombrosas. Desqualifica a escola, os professores e propõe que os estudantes atuem como delatores de docentes que trouxerem, entre outras questões, o debate sobre educação sexual e de gênero para a escola (PENNA, 2016).

Seu objetivo é subverter a distinção entre educação formal (ofertado pela iniciativa privada) e educação informal (realizado no âmbito das esferas sociais) por meio de falácias ideológicas e enganadoras, baseadas em pesquisas de opinião sem comprovação científica que defendem a omissão do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola (MANHAS e XIMENES, 2016).

Ao analisarmos panorama atual, é possível dizer que a onda conservadora vivenciada pelos professores no contexto da Ditadura Militar novamente inunda o país e tem conseguido ser voz ativa contra os avanços conquistados no âmbito do ensino da sexualidade.

O fundamentalismo religioso, a censura, as retiradas e retificações em documentos educacionais sobre questões relativas à sexualidade, criou uma espécie de pânico moral, no qual os professores e a escola passaram a ser vistos como *inimigos da sociedade*.

Ao contrário do que pregam estes discursos ultraconservadores e repressores

Trabalhar Gênero nas escolas significa refletir sobre: as desigualdades entre homens e mulheres e as implicações negativas dessas desigualdades, para ambos; a responsabilidade, tanto do homem ou rapaz, quanto da mulher ou garota, na prevenção de gravidez e da contaminação por DST; o alto índice de discriminação e violência contra a mulher e contra as minorias raciais, religiosas e sexuais; e o abuso sexual contra crianças e adolescentes. Significa também conscientizar a respeito dos direitos humanos, dos direitos sexuais e direitos reprodutivos e dos diversos tipos de família. Trabalhar Gênero nas escolas é ajudar a compreender a opressão exercida sobre os homens (homem não chora etc), é educar para o respeito à diversidade, de modo a eliminar todo tipo de preconceito e discriminação, seja racial, sexual ou de religião, entre outros, e é educar para superar o machismo e o

sexismo (a divisão: isto é de homem, isto é de mulher) (FIGUEIRÓ, 2016, p. 2).

Em contrapartida, a invisibilidade da temática nos currículos escolares é proposta e incentivada por aqueles, que ignoram o princípio laico da Educação. Os estereótipos da cultura machista, sexista, misógina e opressora só poderão ser ultrapassados se a educação sexual nas escolas estiver canalizada para a superação da desigualdade, para a promoção do respeito a diversidade e que possibilite aos estudantes expor seus sentimentos, dúvidas e medos com relação a esses temas (FIGUEIRÓ, 2018).

#### **1.4. Vertentes institucionais de educação sexual predominantes no contexto brasileiro.**

Neste tópico discorreremos brevemente sobre as vertentes de análise da educação sexual, identificadas por Nunes (1996) e por esta pesquisadora nos referenciais teóricos que amparam essa pesquisa. Em seu estudo Nunes (1996), sistematiza cinco vertentes que sustentam discursos e concepções presentes nas intervenções acerca da sexualidade e da educação sexual no âmbito institucional. São elas: a *médico-biologista*; a *normativo-institucional*; a *consumista e quantitativa pós-moderna*; a *terapêutico-descompressiva* e a *emancipatória da sexualidade e da educação sexual*.

Uma sexta vertente identificada e nomeada pela pesquisadora como *vertente promotora do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual* apresenta as discussões mais recentes acerca de temas sensíveis relativos à sexualidade humana. Essas tendências pedagógicas são expressões construídas sócio historicamente e nos fornecem subsídios para compreensão das perspectivas da educação sexual materializada nos discursos de documentos curriculares e nas falas dos professores entrevistados.

##### **Vertente médico-biologista**

Essa vertente, também denominada médico-higienista e biologista reprodutivista, compreende a sexualidade sob uma perspectiva reducionista da

condição humana. Parte do entendimento que o conjunto de funções anatômicas e fisiológicas determinadas para funcionamento do corpo centra-se na dimensão procriativa, desconsiderando-se sua significação essencial, que de acordo com Nunes (1996) compreende a significação histórico-ontológica, ética e cultural.

Nessa visão, estudar sexualidade humana, demandaria compreender o funcionamento dos aparelhos reprodutivos na evolução animal, e conseqüente mente prepara a criança e o adolescente, bem como, o educador, para a descrição e a intervenção científica sobre as formas e os mecanismos da reprodução (NUNES, 1996, p. 140).

Na concepção médico-higienista, a educação sexual fundamenta-se em noções de higiene corporal, nos mecanismos de procriação, associados à moléstias resultantes da proliferação de doenças. A intervenção se reduz a informações fragmentadas e alarmistas, que têm por finalidade amedrontar os adolescentes e coibir práticas sexuais tidas como permissivas.

O autor ressalta ainda, que os modelos de educação sexual decorrentes da concepção biologista reprodutivista, são os mesmos que reforçam o discurso conservador instrucional, além de intensificar o quadro de ignorância e de moralismo na sociedade. Em síntese, traz uma visão de corpo compartimentada em órgãos, despido de sentido humano, limitando-se a emitir opiniões escamoteadas como supostos comentários decorrentes da liberdade de pensamento.

### **Vertente terapêutico-descompressiva**

A vertente terapêutico-descompressiva compreende o mundo e os fenômenos como verdades absolutas, sendo o conhecimento verdadeiro, aquele que pode ser quantificado. Nessa vertente, há uma aparente liberação sexual estimulada pela lógica capitalista que transforma o corpo masculino e feminino em mercadoria capaz de suprir a insatisfação existencial através da comercialização de produtos para potencializar as práticas sexuais.

Programas de televisão, colunas de jornais, desde as colunas de jornais mais vulgar até as principais editoras e revistas, acentuam um discurso confessional exemplar sobre a sexualidade. O recurso é quase sempre aos fundamentos da psicologia e ao senso comum dialógico, uma espécie de mistificação do que se deseja dialogar. Expressões como “abrir a palavra”, “descomprimir as práticas” estão na mesma linha de atuação (NUNES, 1996, p. 159).

Nessa perspectiva, a sexualidade é associada a gratificação, desprovida de aprofundamento teórico e abordada sem comprometimento ético, com forte tendência descompressiva, no sentido de propor uma *receita* para lidar com manifestações da sexualidade das crianças. Essa vertente alcançou efeitos que se mantêm presentes nos dias atuais, com maior ou menor ênfase, dependendo do contexto de interlocução.

### **Vertente normativo-institucional**

Refere-se a concepção de educação sexual calcada em discursos normativos conservadores que controlam as dimensões pedagógicas da sexualidade, com base na cultura patriarcal brasileira. Estes discursos, presentes em algumas famílias, igrejas, escolas e nos meios de comunicação estão carregados de preconceitos incitadores do medo, com vistas ao controle da sexualidade, reproduzindo sobre as crianças e adolescentes o discurso normativo repressivo revestido de cientificidade. Essas narrativas estabelecem funções para homens e mulheres, nos diversos espaços de sociabilidade e de poder.

As aulas de “educação sexual” desse modelo não conseguem superar ou ao menos, propor a superação crítica entre a bipolarização machista homem e mulher. Assuntos como homossexualidade, liberação sexual, doenças sexualmente transmissíveis são tidas como anomalias ou perversões, não compreendendo a sexualidade fora do modelo patriarcal tradicional (NUNES, 1996, p. 182).

Na abordagem normativa repressiva, crianças e adolescentes são amedrontados e estimulados a uma sexualidade contida em padrões socialmente estabelecidos, com a finalidade explícita de disseminar comportamentos confeccionais que tendem tratar das vivências sexuais sobre

o paradigma da procriação. Esse discurso, pautado na defesa da ordem e da moralização dos costumes, reproduz ideias de pecado, inculcando nas crianças e adolescentes uma culpabilização sobre a dimensão sexual.

### **Vertente consumista e quantitativa pós-moderna**

Essa vertente tem como marco inicial a geração pós-guerra, período em que emergem os ideais capitalistas e submergem os ideais socialistas. Os bens materiais são ampliados na mesma proporção que as ferramentas tecnológicas produzem distanciamento físico entre as pessoas. Vive-se na chamada sociedade de consumo, que produz comportamentos quantitativos, mecânicos e despidos de sentido humano.

A sexualidade, motor dos movimentos dos anos 50 e 60, historicamente reprimida no Ocidente, desde a Antiguidade, na Idade Média por mecanismos de confissão e delação, na modernidade luterana e burguesa, como procriação e ordem, torna-se o grande apelo de consumo. O corpo da mulher e do homem tornam-se símbolos sexuais. Primeiro o corpo da mulher, depois o corpo do homem tornam-se os fetiches do consumo, toda a lógica de consumo e todo o estereótipo da sexualidade se alia à indústria do entretenimento, do cinema, dos desejos (NUNES, 1996, p. 203-204).

Na concepção consumista e quantitativa pós-moderna, a sexualidade é centrada em objetos materiais intermediada pela mecânica das práticas descompressivas, que compensam a incapacidade de amar e de manter relações prolongadas. As disciplinas dominam as falas, o sentir e o agir sobre o sexo. O deslocamento das funções de organização e tutela sobre as sexualidades tradicionais da família e da escola são emaranhadas. Professores requisitam receitas disciplinares e o parecer da ciência para doutrinar os corpos.

### **Vertente emancipatória da sexualidade e da Educação Sexual**

Preliminarmente, a vertente emancipatória, também denominada vertente política, libertadora ou combativa da sexualidade, foi caracterizada por

Goldberg (1984, p. 11) como sendo aquela que “procura mostrar que o fundamental é participar de lutas que se travam hoje no Brasil e no mundo, pela transformação dos padrões de relacionamento sexual”. Para a autora a educação sexual só produzirá efeitos no sentido de superar os estereótipos socialmente construídos se for mediada pela:

1º) Autonomia, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por elas.

2º) Participação em lutas coletivas, ou seja um processo de cooperação e conflito, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade humana poderá ser conseguida se não através de luta solidariamente consumida.

3º) Denúncia e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a crítica do presente à luz do passado – mas exige também a criação do futuro. Nesse sentido o fundamental não é contemplar a realidade, mas agir sobre ela (GOLDBERG, 1984, p. 11-12).

A vertente emancipatória, conforme Nunes (1996) intenta direcionar as pessoas a perceberem-se constituídas por uma sexualidade humanizada pela cultura, pela história e pela expressão plena da sua subjetividade. Propõe a libertação das amarras autoritárias e viabiliza meios para a descoberta sadia e adequada do corpo, dos seus significados, assim como, dos discursos normativos sustentados sobre o bio-poder. Inclui a compreensão da sexualidade como condição ética, política e econômica, conduzida por pessoas que concebem o mundo além das aparências.

A compreensão do paradigma emancipatório e humanista da sexualidade requer o desvelamento das bases antropológicas, a investigação das matrizes sociológicas e a identificação das configurações políticas. Nesse sentido,

a intervenção emancipatória só é possível no mundo de homens igualmente livres e emancipados, capazes de trocas gratificantes, de homens e mulheres que compreendem a dinamicidade do seu ser, e só se empenham e se reconhecem nos outros, na alteridade, na amplitude da vivência coletiva e ampliada (NUNES, 1996, p. 227).

O conceito emancipatório pressupõe educar para a liberdade, para a autonomia, livre dos tabus e preconceitos que envolvem a sexualidade humana

Procura superar a alienação, prevê limites como marcos de sujeitos plenos e não como punição. Supõe uma consciência de globalidade que ultrapasse prescrições biológicas moralizantes, aconselhamentos descompressivos, dogmáticos e massificantes.

Finalmente, a educação sexual na perspectiva emancipatória busca elevar o padrão social e cultural da compreensão da sexualidade. Requer um projeto amplo, multidisciplinar, que supere o senso comum, a busca por receitas prontas, a superficialidade das opiniões, o voluntarismo escamoteado de preconceitos e equívocos históricos.

Cabe aqui ressaltar que essas cinco vertentes foram originadas em períodos distintos e, no entanto, não caíram em desuso. Pois conforme constatamos no mapeamento da produção acadêmica sobre a educação sexual, essas tendências matem-se atuais e fazendo parte das concepções de educação sexual de diferentes grupos.

### **Vertente promotora do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual.**

Essa vertente tem sua expressão na primeira década dos anos 2000, sendo decorrente de movimentos sociais<sup>3</sup> que despontaram no final da década de 1970 e de políticas públicas empreendidas ao longo dos oito anos de mandato do governo Lula (2003-2011) que produziram mudanças de concepções a respeito da diversidade sexual.

A produção de conhecimento acadêmico voltado para os estudos de gênero e sexualidade em programas de pós-graduação de universidades brasileiras foi outro fator que contribuiu para ampliação das discussões acerca da diversidade sexual em diversos seguimentos da sociedade (FACHINI, 2011; RIBEIRO, 2013a). Nessa direção é importante destacar que

Os anos 2000 trazem consigo o surgimento de grupos ativistas em prol da diversidade sexual no interior das universidades e a organização, a partir de 2003, dos Encontros Nacionais Universitários de Diversidade Sexual (Enuds), reuniões anuais

---

<sup>3</sup> Refere-se ao Movimento LGBT Brasileiro e Movimento Negro Unificado que nesta época articulavam-se pela defesa da visibilidade e pela luta por direitos civis (FACHINI, 2018).



que aglutinam estudantes e professores em torno dessa temática (FACHINI, 2011, p. 18).

## No Brasil o surgimento do movimento LGBT

é marcado pela afirmação de um projeto de politização da questão da homossexualidade em contraste às alternativas presentes no "gueto" e em algumas associações existentes no período anterior ao seu surgimento. Essas associações, apesar de reunir homossexuais, possuíam uma atuação qualificada pelos militantes como "não- -politizada", por estar exclusivamente voltada para a "sociabilidade". Entre essas primeiras formas de associação de homossexuais, figuravam iniciativas como pequenos jornais distribuídos em bares, fã clubes de artistas e bailes de carnaval onde homossexuais se encontravam (FACHINI, 2011, p. 12).

O nascimento do movimento homossexual constituiu-se num espaço de luta por direitos, por visibilidade e por justiça. A partir de então, "novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como *política de identidades*" (HALL, 1997 apud LOURO, 2003, p.10).

A vertente promotora do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual tem como premissa a legitimação da pluralidade das identidades, dos comportamentos relativos a diferenças e procura situar questões de gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos. Pauta-se em discussões sobre corpo, sexualidade, gênero, identidade de gênero, orientação sexual e na valorização das singularidades de todos que constituem o espaço escolar (BRASIL, 2007). Propõe um processo intencional de educação sexual como necessidade interventiva na escola no sentido de promover a igualdade e combater da discriminação dos sujeitos da diversidade sexual.

A escola enquanto espaço de construção de conhecimento, onde se formam sujeitos, corpos e identidades é um lugar privilegiado para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade.

A educação sexual nas escolas deve abranger, portanto, além das temáticas preventivas como saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a

cidadania e os direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade sexual (MAIA e RIBEIRO, 2011, p. 81).

O tratamento dessas temáticas em sala de aula requer abertura para questionamentos, predisposição para a escuta, coragem para ousar e discernimento para identificar possibilidades e limites da educação sexual (RIBEIRO, 2013a). O autor também defende que a abordagem das questões relativas à sexualidade pleiteia um posicionamento ético de respeito mútuo, livre de atitudes normativas e de julgamentos morais sobre o que é certo ou errado, normal ou anormal.

Para que isso seja possível, é necessário oferecer espaços para que também o professor destrave o seu olhar e sua língua e que possa se reconhecer falível e incompleto sem sucumbir ao julgamento que lhe atribui a condição de incapaz, ou à paralisia diante de seus recalques. Assim, carece-se abrir mão das idealizações defensivas, autorizando-se a não ter respostas imediatas e à ousadia de desejar compreender o outro e a si (BRANCALEONI, 2019, p. 66).

Embora haja um grande esforço por parte dos pesquisadores para que tais questões adentrem as escolas, há de se reconhecer que a inclusão dessas perspectivas a partir do viés da diversidade sexual na educação básica é esparsa e encontra-se em fase inicial de construção em todo o país. Pois além da resistência da sociedade em dialogar sobre essas temáticas, esbarra na falta de preparo do corpo docente, por não terem recebido na formação inicial ou continuada orientações específicas para lidar com o assunto.

Nessa direção é importante pontuar que o próprio Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172) que despontou em um contexto de grandes mobilizações sociais, foi obsoleto no tratamento dos temas relativos à sexualidade. Do mesmo modo em que o PNE deu pouca visibilidade ao tema equidade de gênero, manteve silêncio em torno da diversidade de orientação afetivo-sexual, passando longe de uma perspectiva de educação inclusiva no sentido de contemplar os sujeitos da diversidade.

## CAPÍTULO 2

---

### 2. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Após a contextualização histórica da educação sexual no currículo escolar brasileiro, na qual expomos um breve resgate de algumas iniciativas implementadas em estabelecimentos públicos de ensino e as vertentes de análise desse processo, apresentaremos o estado da arte, ou seja, uma análise da produção acadêmica da educação sexual em teses e dissertações. Neste levantamento não pretendemos sistematizar todos os aspectos que abarcam o processo de institucionalização da sexualidade, e sim, evidenciar de forma sucinta as pesquisas que examinaram documentos oficiais - que norteiam o trabalho pedagógico da educação sexual, no âmbito institucional - um dos focos de análise esta tese.

#### 2.1. Mapeamento e organização de dados

O mapeamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Tendo seu lançamento oficial no final de 2002, a base de dados da BDTD integra, atualmente, os sistemas de informação de 119 Instituições de Ensino Superior do Brasil. O portal da BDTD reúne e dissemina textos completos de teses e dissertações de forma a permitir consultas simultâneas e unificadas aos conteúdos destes acervos em diversas áreas do conhecimento, o que justifica nossa opção por esse banco de dados.

A princípio, realizamos a busca de teses e dissertações, que tinham como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular e a sexualidade. Utilizando os descritores *Base Nacional Comum Curricular* e a sigla *BNCC*, coletamos um total de trinta e seis pesquisas publicadas, sendo duas no ano de 2016, quatro em 2017, doze em 2018 e dezoito em 2019. A análise dos trabalhos nos revelou diferentes perspectivas de pesquisa sobre a BNCC, mas nenhuma delas investigou a vertente da educação sexual.

No segundo levantamento, a busca foi efetuada pelos títulos das teses e dissertações que apresentassem, pelo menos, uma das seguintes palavras: Sexualidade, Educação Sexual, Orientação Sexual e derivações decorrentes destes termos. Utilizando o cruzamento dos termos *sexualidade* e *Educação Sexual*, obtivemos um total de 224 pesquisas que buscaram investigar aspectos muito diversos dessa temática em diferentes contextos. Já o descritor *Orientação Sexual* apresentou 44 resultados, todos eles listados no cruzamento anterior.

A fim de traçar um panorama geral das 224 pesquisas encontradas, apresentamos no quadro abaixo a classificação por vertente de investigação dos resultados obtidos.

**Quadro 1 – Mapeamento da produção acadêmica da educação sexual em teses e dissertações por vertente de investigação**

Vertente de investigação	Quantidade de trabalhos	
	Dissertações	Teses
Projetos de educação sexual / Práticas educativas com adolescentes, jovens ou adultos.	43	15
Diversidade sexual / relações de gênero.	06	02
Educação sexual e formação de professores.	14	08
Análise de produções acadêmicas sobre as temáticas gênero, educação sexual e sexualidade / Estado da arte.	07	07
Práticas educativas de educação sexual na educação infantil	11	03
Práticas educativas de educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental.	05	-
Educação sexual nos meios digitais, audiovisuais / internet / redes sociais.	07	02
Educação sexual e suas relações com a vulnerabilidade social / minorias sociais / violência intrafamiliar / Intervenções voltadas para o serviço social.	09	03
Educação sexual nas instâncias religiosas / relações familiares.	05	-
Educação sexual no âmbito da psicologia / medicina.	04	01
Concepções de educação sexual de profissionais da educação	19	04
Educação sexual nos livros didáticos / livros paradidáticos / revistas.	02	01
Práticas de educação sexual desenvolvidas no âmbito da educação especial / pessoas com deficiência.	04	02
Práticas de educação sexual em cursos de graduação.	06	02
Práticas de educação sexual intersetoriais entre as áreas de educação e saúde.	09	04

Historiografia da educação sexual / Dimensão histórico-cultural da sexualidade humana.	06	02
Análise de documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico da educação sexual.	05	03
Políticas públicas relacionadas à Educação sexual / Educação sexual nos Planos Municipais de Educação.	03	-

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do quadro acima nos revela que a maior parte das produções acadêmicas no campo da educação sexual abrange a investigação de projetos e práticas educativas no âmbito da educação básica. Concepções de profissionais da educação e estudos acerca da formação de professores com a temática educação sexual são de acordo com a BDTD, a segunda vertente mais analisada pelos pesquisadores.

A sexualidade é estudada por diversas áreas do conhecimento e, cada qual busca compreender um determinado aspecto que contempla a temática. Apesar da ampliação do campo de estudo e de grupos de pesquisas no interior das universidades nas duas últimas décadas, o levantamento das produções acadêmicas apontou que a educação sexual sob as perspectivas de gênero, identidades e diversidades sexuais são territórios pouco explorados.

O mapeamento das pesquisas foi realizado com base na leitura analítica dos títulos, dos resumos e dos sumários. Como mencionamos anteriormente nosso objetivo era apurar produções acadêmicas que analisaram documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico da educação sexual nas escolas.

A princípio, identificamos dez pesquisas que examinaram não só os documentos oficiais, mas também a legislação brasileira. Num exame mais apurado que incluiu a leitura pormenorizada das dez pesquisas, foram excluídos dois trabalhos, que embora contivessem os elementos investigados, suas discussões não traziam dados novos a ponto de enriquecer o diálogo acerca dos documentos oficiais. Tratam-se de pesquisas que discutem a inclusão e ou/ implantação do tema transversal *Orientação sexual* dos Parâmetros Curriculares Nacionais em práticas de ensino cotidianas. Em outras palavras, a análise dos PCN em tais pesquisas traziam discussões muito semelhantes às que apresentaremos nos trabalhos a seguir.

## 2.2. Os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico com a educação sexual, sob a ótica das produções acadêmicas

A fim de trazer uma visão panorâmica desses estudos, antes de descrevê-los, apresentaremos um quadro com informações sobre o ano de defesa, tipo de documento (dissertação ou tese), título do trabalho, autoria, orientador, instituição, programa e palavras chave. As análises são apresentadas na sequência em que foram realizadas.

### Quadro 2 – Dados da pesquisa 1

Ano de defesa: 2016		Tipo de documento: Dissertação	
Título:	Educação sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais		
Autor (a):	Aristóteles Mesquita de Lima Netto		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Teresa Cristina Barbo Siqueira		
Instituição:	Pontifícia Universidade Católica de Goiás		
Programa:	Programa de Pós-Graduação em Educação		
Palavras chave:	Educação sexual; Brasil; Portugal; Política Pública; Documentos Oficiais.		

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta pesquisa o autor analisa os documentos oficiais que regem e direcionam a Educação Sexual no Brasil e em Portugal. Para efetivação deste estudo, examinou leis, parâmetros curriculares e outros documentos pertinentes à temática. Trata-se de pesquisa documental norteada por discussões acerca da educação nos espaços escolares, sexualidade, Educação Sexual, planejamento familiar, política, Estado, governo, neoliberalismo e capitalismo.

Com relação aos documentos brasileiros, o autor evidencia: a Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Necessidades Especiais (Lei nº 13.146/2015). Já os documentos portugueses incluem: Educação Sexual e Planejamento Familiar (Lei nº 3/1984); Garantia do Direito à Saúde Reprodutiva

(Lei nº 120/1999) e Regime de Aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar (Lei nº 60/2009). Dentre os aspectos apontados pelo autor, destacamos:

- Tanto o Brasil, quanto Portugal exprimem a democracia como política vigente e o capitalismo como vertente econômica.
- Em Portugal as leis trazem uma linguagem mais direta, clara e menos contraditória. Já no Brasil, a linguagem é extremamente técnica, em determinados momentos confusa, e, sobretudo, contraditória.
- Portugal possui três leis no campo da sexualidade e da Educação Sexual, sendo a primeira, elaborada em 1984. Enquanto o Brasil, não apresenta nenhuma legislação específica. Os Parâmetros Curriculares de Orientação Sexual são o único norteador direto sobre a questão em análise, contudo não são leis.
- Nos documentos oficiais de ambas as nações a sexualidade apresenta caráter higienista com vistas à promoção de saúde, além de exercer controle sobre a família.
- Tanto no Brasil, quanto em Portugal a sexualidade é tida como um o dispositivo de controle para utilização da escola como espaço para doutrina sexual, estabelecendo o que pode e o que não pode ser dito ou feito.
- Apesar do caráter higienista, as leis representam um marco histórico e são importantes instrumentos para fortalecer discussões e produzir inovações no campo da Educação Sexual.
- Ambos os países necessitam dialogar internamente e buscar experiências entre eles e em outras nações para desenvolver ações e propostas no âmbito da Educação Sexual que sejam satisfatórias para avançar e propor o diálogo continuado.

- A ideologia, tanto como representação individual quanto coletiva em nossa contemporaneidade, se faz repressora, pois a real emancipação sexual ainda vivencia severas dificuldades no enfrentamento às políticas educacionais coercitivas, punitivas e impositivas.

Em suas considerações finais, o autor enfatiza que a exclusão de toda a menção de questões relativas à sexualidade e à Educação Sexual no Plano Nacional da Educação (2014) é um ponto negativo para avanços e discussões acerca da sexualidade, especialmente nos espaços escolares.

### Quadro 3 – Dados da pesquisa 2

Ano de defesa: 2012		Tipo de documento: Dissertação	
Título:	Educação sexual para adolescentes e jovens: o que prevêm os documentos públicos nos níveis Federal e Estadual em São Paulo		
Autor (a):	Sara Caram Sfair		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . D <sup>a</sup> . Marisa Bittar		
Instituição:	Universidade Federal de São Carlos		
Programa:	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional		
Palavras chave:	Adolescência; Juventude; Educação Sexual; Políticas Públicas.		

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa apresentada no quadro acima analisa as propostas oficiais de educação sexual para adolescentes e jovens, previstas em documentos federais e estaduais no Estado de São Paulo, entre os anos de 1990 e 2010. São eles: Documentos do Ministério da Saúde; do Ministério da Educação (PCN); do Ministério do desenvolvimento social e combate à fome; do Ministério do Trabalho e Emprego; da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Além da análise documental, a autora discute os aspectos históricos acerca da adolescência e da juventude, partindo do século XVII; tece um debate sobre os termos educação sexual, orientação sexual, sexualidade e sexo utilizados em seus textos. Dentre as considerações efetuadas pela autora, consideramos relevante pontuar que:



- O ministério que apresenta o maior número de propostas é o Ministério da Saúde, com 14 registros. Em 11 deles, propõe a intersetorialidade com a educação demonstrando o reconhecimento das instituições escolares como local propício para trabalhar a educação sexual com o público adolescente e jovem.
- 80% dos documentos são voltados aos profissionais de diferentes áreas com predomínio de propostas para área da saúde. Esses documentos trazem as diretrizes para a efetivação dos projetos.
- Ainda que alguns documentos avancem em suas proposições, outros apontam caminhos para a prática repressora, inculcando o temor do exercício da sexualidade em adolescentes e em jovens.
- O *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias*, da Secretaria Estadual de Educação (2010), delimita a idade mais apropriada para a iniciação sexual, em que tipo de relacionamento deve ocorrer e os perigos iminentes para o não seguimento das regras morais implicitamente estabelecidas.
- A lógica de julgar o certo e o errado com legitimidade inquestionável no que se refere à sexualidade é sempre reforçada, especialmente nos documentos elaborados pela área da saúde.

Nas considerações finais, a autora sugere que os documentos analisados estão concentrados no controle de comportamentos com vistas a conter os imperativos de saúde pública. Argumenta que a superação do monitoramento requer da escola a abordagem da educação sexual que promova o debate de valores e da moral predominante disseminados na família, na religião e na sociedade. Ressalta a necessidade de abordar o tema pelo viés da afetividade e da responsabilidade dos envolvidos. Dessa forma, estará oferecendo aos jovens a liberdade de desenvolver seus próprios pensamentos e ações.

#### Quadro 4 – Dados da pesquisa 3

Ano de defesa: 2009		Tipo de documento: Dissertação	
Título:	Sexualidade na escola: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais		
Autor (a):	Josely Ferreira Ribeiro		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Beatriz de Basto Teixeira.		
Instituição:	Universidade Federal de Juiz de Fora		
Programa:	Pós-Graduação em Educação		
Palavras chave:	PCN; Tema Transversal; Políticas Públicas Educacionais; Escola; Sexualidade; Currículo. Identidade.		

Fonte: Elaborado pela autora

Na pesquisa em questão, a autora busca saber como tem ocorrido o processo de implementação do Tema Transversal *Orientação Sexual*, apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por intermédio da observação do trabalho de uma professora da Rede Federal de Ensino do município de Juiz de Fora.

No estudo realizado, a autora apresenta uma análise do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma revisão da literatura a respeito das concepções da medicina, sociologia, psicologia e religião sobre a sexualidade, além de um breve histórico da Educação Sexual no Brasil. Para analisar o contexto da prática, a autora faz uso de entrevista semiestruturada com uma professora e aplica um questionário aos alunos. Dentre as considerações postuladas pela autora, destaca-se:

- A Orientação sexual postulada pelos PCN para o primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental são muito próximas diferenciando-se pelo aprofundamento dos conteúdos propostos para cada etapa deste nível de ensino.
- Os PCN destacam a importância da educação sexual para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, porém estabelece relações da sexualidade com a prevenção e as doenças, deixando explícita a predileção pela abordagem médica.

- A Orientação Sexual proposta nos PCN não pretende concorrer com a ministrada pela família, não cabendo à escola transmitir valores ou verdades absolutas no que se refere à sexualidade.
- O trabalho com as questões de gênero e sexualidade nos PCN estão restritas ao âmbito das relações heterossexuais e heteronormativas, excluindo-se as diversidades de identidades que emergem nas relações sociais.

Em suas reflexões finais, a autora aponta as dificuldades encontradas para encontrar uma escola pública que discutisse a temática da sexualidade no Município de Juiz de Fora. Considera que a maioria das escolas públicas não trabalham a educação sexual por não dispor de recursos, materiais didáticos e profissionais bem preparados. Finaliza a discussão deixando as seguintes indagações: O que deve estar acontecendo: as escolas, os professores, não receberam esse documento? Ou não receberam indicações de que deveriam usá-los como base de estudos para o desenvolvimento de seus trabalhos, devido ao seu caráter não obrigatório? Ou ainda será que o tema da sexualidade tem entrado na escola a passos tão curtos que está sendo imperceptível sua chegada? A autora finda suas reflexões apontando a necessidade de outros estudos que explorem tais questões.

#### Quadro 5 – Dados da pesquisa 4

Ano de defesa: 2001		Tipo de documento: Dissertação	
Título:	Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais		
Autor (a):	Ramiro Marinho Costa		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Olinda Evangelista.		
Instituição:	Universidade Federal de Santa Catarina		
Programa:	Pós-Graduação em Educação		
Palavras chave:	Sexualidade; Parâmetros, Curriculares Nacionais; Política Educacional.		

Fonte: Elaborado pela autora

O trabalho analisa a abordagem da sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, assim como as

concepções de orientação sexual e educação sexual. O autor parte dos estudos das políticas nacionais para a educação na década de 1990; discute sua relação com as orientações emanadas de agências multilaterais - como Banco Mundial, CEPAL, UNESCO - e o modo pelo qual tais políticas foram desencadeadas e consolidadas no Brasil.

Além de apresentar uma discussão acerca das concepções de autores renomados sobre os termos educação sexual e orientação sexual, o pesquisador traz uma análise dos seguintes documentos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro e segundo ciclos / terceiro e quartos ciclos; Apresentação dos Temas Transversais, terceiro e quarto ciclos; Orientação Sexual do primeiro e segundo ciclos / terceiro e quartos ciclo. Com base em suas análises, ressaltamos as seguintes considerações:

- A concepção de corpo presente nos PCN não traz discussões relacionadas às noções de corpo presentes no pensamento filosófico ocidental e tampouco esclarece o referencial teórico que sirva de suporte para o trabalho pedagógico na orientação sexual.
- A abordagem fragmentária e prescritiva do corpo é quase sempre marcada por formas sutis de controle, proibição do desejo e pela ampliação da fala sobre sexo, de maneira deserotizada, despida de sentido humano, quase sempre sobre a mecânica dos órgãos genitais.
- Embora os PCN tragam subsídios para que conteúdos relativos à sexualidade sejam incorporados aos currículos da educação básica, não são a melhor proposta para abordagem do tema.
- A temática relacionada ao corpo sustenta-se sobre uma imagem de corporeidade que procura vincular os aspectos biológicos e emocionais com a promoção da saúde.

- A abordagem da sexualidade nas múltiplas dimensões requer formação dos educadores, visto que estes têm se deparado com muitas dificuldades para lidarem com a temática.
- A formação dos educadores não deve ser confundida com a introdução de cursos ou palestras pontuais, ministrados por profissionais alheios à realidade da escola, como médicos ou entidades religiosas que buscam oferecer respostas prontas a problemas específicos.

Em suas considerações finais o autor realça que nos PCN a legitimidade do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental para a prevenção das DST<sup>4</sup> /AIDS esbarra em muitos obstáculos, como, as precárias condições de vida e de trabalho dos/as educadores/as e a ausência de uma formação capaz de aprofundar as estratégias de prevenção requeridas. Além de ser um fator limitante na ação dos professores, faz com que os conteúdos definidos para *orientação sexual* se convertam em temas turísticos.

#### Quadro 6 – Dados da pesquisa 5

Ano de defesa: 2016		Tipo de documento: Dissertação	
Título:	A educação sexual no currículo da Rede Estadual de Ensino de São Paulo		
Autor (a):	Érick Roberto Freire de Araújo Silva		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Fátima Elisabeth Denari.		
Instituição:	Universidade Estadual Paulista		
Programa:	Pós-Graduação em Educação Sexual		
Palavras chave:	Educação Sexual; Currículo; Material Didático.		

Fonte: Elaborado pela autora

Neste estudo o autor identifica e analisa materiais didáticos sobre sexualidade e as concepções de professores/as da rede Estadual de Ensino de São Paulo sobre a educação sexual. A investigação contempla duas fases: a

<sup>4</sup> O termo DST está sendo mencionado aqui por ser a nomenclatura oficialmente utilizada na época em que a referida pesquisa foi publicada. Em novembro de 2016 o Ministério da Saúde por meio do Decreto nº 8.901/2016 passou a utilizar nomenclatura IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) no lugar de DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

coleta de dados (pesquisa bibliográfica) e o levantamento de campo (questionário respondido por 44 professores). Na revisão de literatura o autor discute a cultura da diferença e o estigma; a (des) estabilização da sexualidade no tempo e os gêneros para além do feminino e masculino.

Expõe um breve levantamento de teses e dissertações efetuado no repositório da UNESP, no qual destaca aspectos gerais da educação sexual abordadas nas pesquisas. Na análise documental, o autor explana brevemente alguns aspectos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o Currículo do Estado de São Paulo. Dentre os pontos mencionados pelo autor, focalizamos:

- Os PCN apresentam-se como instrumentos de apoio na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas e na reflexão sobre a prática educativa.
- Os PCN assumem que as manifestações da sexualidade, bem como qualquer comportamento, são modeladas pela cultura e pela sociedade.
- No Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os conteúdos relacionados à educação sexual são propostos na disciplina de Ciências para oitavo ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos não contemplam ao menos uma pequena parcela do que deveria ser trabalhado.
- No Currículo Oficial do Estado de São Paulo a educação sexual aparece fortemente associada ao corpo humano, aos aparelhos reprodutores e aos métodos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.
- Os/as docentes estão comprometidos/as com as demandas da educação sexual, porém, as práticas de sala de aula são incipientes e superficiais.
- No que se refere às questões de gênero e diversidades sexuais, os resultados apontaram uma ação pedagógica desconstrutiva das normas e estereótipos que reforçam violências contra grupos específicos culturalmente

marginalizados. A escola não está capacitada ou comprometida para lidar com essa perspectiva.

O autor finaliza a pesquisa propondo que novos questionamentos sejam explorados em estudos futuros. Sugere que pesquisas documentais comparativas se debrucem sobre o objeto da educação sexual, traçando um panorama internacional. Na visão do autor, o conhecimento sobre as legislações e os documentos oficiais de países onde a educação sexual encontra-se prevista no currículo, poderia desvelar caminhos a serem seguidos pelo Brasil.

#### **Quadro 7 – Dados da pesquisa 6**

Ano de defesa: 2016		Tipo de documento: Tese	
Título:	O currículo oficial do Estado de São Paulo e a educação sexual: uma análise sobre a produção de sentido das sexualidades		
Autor (a):	Franciele Monique Scopetc dos Santos		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Ana Cláudia Bortolozzi Maia		
Instituição:	Universidade Estadual Paulista		
Programa:	Pós-Graduação em Educação Sexual		
Palavras chave:	Educação Sexual; Currículo; Análise do Discurso; Historiografia da Educação Sexual; Projetos de Lei.		

Fonte: Elaborado pela autora

Na pesquisa a autora analisa as iniciativas de inclusão da educação sexual no currículo escolar no âmbito Federal e Estadual do Estado de São Paulo. A investigação compreende: a discussão de projetos de lei que buscaram implementar a educação sexual nos currículos escolares; a análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo; entrevistas semiestruturadas com professoras e professoras-coordenadoras de núcleos pedagógicos que atuam numa diretoria de ensino do interior de São Paulo.

A revisão de literatura baseia-se nos estudos culturais e na sistematização de teses e dissertações que convergem questões curriculares ao campo da educação sexual e pesquisas sobre currículo. Para interpretação

dos dados recorreu à técnica de análise do discurso foucaultiana. Dentre os resultados mencionados pela autora, ressaltamos:

- No período de 1964 a 2007 vinte e nove projetos de lei no âmbito Federal buscaram a implementação institucional da educação sexual na educação básica como uma mediação ou condição.
- No Estado de São Paulo, entre os anos de 1992 a 2009 a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) anuncia diversas movimentações de propostas de lei que ora em curso extra e palestras, ora em inclusões curriculares ou abordagens de temas em específico, trazem à tona a Educação Sexual.
- No Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a educação sexual compreendida como abordagens sobre sexualidade encontram-se na esfera discursiva das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.
- Os currículos das diferentes áreas do conhecimento trazem discursos inseridos em algo não discursivo que é a escola. Somente o olhar arqueológico para Educação Sexual pode proporcionar uma possibilidade libertadora.
- O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, desde 2012, tem se comprometido com o debate sobre gênero, sexualidade e educação sexual na direção das premissas dos Direitos Humanos. Fato que não foi, igualmente, observável nas propostas de lei produzidas pela ALESP.
- A Educação Sexual no Brasil orienta-se em três esferas discursivas: a política pública; o currículo; e os discursos de professoras e professores. A análise das três esferas discursivas permite afirmar que, a educação sexual é um *acontecimento* no cotidiano das escolas.



- Na visão das professoras e professoras-coordenadoras entrevistados, a educação sexual não deve estar na escola nem se tornar uma disciplina escolar. A educação sexual é um *acontecimento* na escola, em projetos, palestra, curso, oficinas.

Nas considerações finais a autora realça que os desdobramentos parlamentares, no âmbito Federal desde 1964 e no âmbito Estadual desde 1992, confirmam que as propostas de lei moveram-se como *acontecimentos* na compreensão foucaultiana. Os trinta e oito projetos de lei reunidos no estudo se esbarram em repetições e esquecimentos no que se refere à inclusão curricular da educação sexual. Por fim, antes de pensar na institucionalização da educação sexual, se faz necessário um debate amplo com setores acadêmicos e, sobretudo, com a comunidade escolar e movimentos sociais.

#### Quadro 8 – Dados da pesquisa 7

Ano de defesa: 2012		Tipo de documento: Tese	
Título:	Os Patamares de Adesão das Escolas à Educação Sexual		
Autor (a):	Priscila Carozza Frasson Costa		
Orientador (a):	Prof. Dr. Alberto Villani		
Instituição:	Universidade de São Paulo		
Programa:	Pós-Graduação em Educação		
Palavras chave:	Educação Sexual; Patamares de Adesão; Comprometimento com a temática.		

Fonte: Elaborado pela autora

Na pesquisa supracitada, a autora pretendeu criar indicadores de adesão à educação sexual para a compreensão do envolvimento de sete escolas da rede pública do Paraná com a temática. Na pesquisa, a autora discute a Educação Sexual nas Escolas; a Educação Sexual nos documentos oficiais brasileiros (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais); A Educação Sexual na formação Inicial dos professores; Pesquisas que envolveram a temática da Sexualidade em escolas. A coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa inclui: entrevista com uma diretora, uma pedagoga e uma professora de Ciências ou Biologia em cada uma das escolas participantes da pesquisa,

além de questionários respondidos pelos alunos. Dentre os achados na pesquisa, apontamos:

- Nos PCN para o Ensino Fundamental, as discussões sobre a sexualidade têm a pretensão de ir além do âmbito das Ciências Naturais, mas não explicitam a existência de outras sexualidades, além da heterossexual.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecem diretrizes mais gerais e recomenda que os Estados e Municípios elaborem suas propostas pedagógicas de modo que melhor se ajustem aos contextos locais.
- Com relação à temática da sexualidade para o Ensino Fundamental, as DCN reconhecem a existência da diversidade sexual, étnica, cultural e a necessidade de intervenção no sentido de combater a discriminação e a exclusões no contexto escolar.
- As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para o Estado do Paraná defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento, deixando a cargo da escola o papel de assumir as demandas prioritárias.

Nas considerações finais a autora relata que para transcender as barreiras da sexualidade e de gênero observadas nas escolas pesquisadas, é preciso abandonar ou amenizar os *porquês*, referentes à diversidade sexual. Na visão da autora a escola deve se preocupar em *como lidar* com as situações relacionadas para que, professores e alunos possam desfrutar uma convivência mais harmoniosa, nos limites sociais, culturais e pessoais de cada indivíduo.

#### **Quadro 9 – Dados da pesquisa 8**

Ano de defesa: 2018	Tipo de documento: Tese
Título:	Educação sexual nas políticas educacionais: um estudo na Rede Estadual de Ensino de Aparecida de Goiânia

Autor (a):	Lorena Carvelo e Silva Lima
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Teresa Cristina Barbo Siqueira.
Instituição:	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa:	Pós-Graduação em Educação
Palavras chave:	Políticas educacionais; Educação sexual; Formação de Professores; Espaços escolares.

Fonte: Elaborado pela autora

No estudo em questão a autora investiga a legislação e os documentos oficiais que tratam da educação sexual e como essa temática é desenvolvida no cotidiano de duas escolas da rede Estadual de Ensino de Goiânia. Na revisão de literatura, a autora discute o conceito de Educação; Concepção histórica da sexualidade; A Educação sexual na formação docente; Política educacional (conceitos de Estado, Governo e Política) e as concepções presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas observadas.

A pesquisa documental compreende a análise das políticas de educação sexual nos seguintes documentos legais: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); Parâmetros Curriculares Nacionais; Documentos Finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e no Plano Nacional de Educação em vigência.

Para desvelar a educação sexual no contexto das escolas pesquisadas, a autora examina as concepções presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa e realiza entrevistas com professores de diversas áreas do conhecimento. Dentre os aspectos apontados pela autora destacaram-se:

- A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não apresentam de forma explícita uma diretriz que trate de questões relacionadas à sexualidade, sendo necessário a consulta a outras fontes de informações.
- Os PCN se inspiram no princípio do pleno desenvolvimento do educando da LDB, mas não se configuram como uma diretriz obrigatória. A não

obrigatoriedade da educação sexual acaba por não promover o pleno desenvolvimento dos estudantes.

- O ocultamento de questões relativas à sexualidade nos documentos oficiais contribui para que os docentes não recebam formação específica para tratar as demandas reais e urgentes da educação sexual, cada dia mais intensas nas escolas brasileiras.

- Nos documentos da CONAE 2010 e da CONAE 2014 as questões de gênero e sexualidade estão amplamente comentadas no eixo nomeado *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade*. No processo de tramitação do PNE no Congresso, os segmentos religiosos / conservadores se posicionaram contra qualquer menção de gênero, sexualidade ou orientação sexual, o que ocasionou a extinção destes temas no PNE.

- O PNE de 2014 - 2024 mantém total omissão e falta de explicitação das questões de gênero e sexualidade nas estratégias e ações propostas para a referida década, indicando de forma genérica a necessidade de construção de uma nova ética que inclua de forma efetiva os grupos historicamente excluídos.

- No Plano Estadual de Educação de Goiás (2015 – 2025) não há qualquer menção à igualdade de gênero. Esse silenciamento constata que a educação sexual e as questões de gênero são temáticas não toleradas pelo Estado e também por uma sociedade cada vez mais intolerante.

- 100% dos professores participantes da pesquisa concebem a educação sexual na escola a partir de uma concepção higienista e uma grande parcela (93%) considera-se despreparada para trabalhar a educação sexual de forma efetiva, pois não receberam formação específica para tal.

Ao apontar a necessidade de uma nova postura na elaboração das políticas educacionais, no que tange à sexualidade, a autora realça a urgência da instrumentalização do professor por meio da formação. A formação é

condição primordial para abertura de discussões, reflexões e questionamentos que possibilitam uma nova visão de como a sexualidade deve ser tratada e percebida na formação humana, sem velar, silenciar e ocultar os sujeitos.

Finalizando esta seção, na qual expomos uma breve análise da produção acadêmica que examina documentos oficiais em teses e dissertações sob a temática à sexualidade, é importante ressaltar que os estudos apontados neste capítulo trouxeram grandes contribuições que embasarão as discussões dessa tese. A revisão de literatura além de fornecer um panorama sobre os esforços empreendidos por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, nos permitiu constatar o quão abrangente, urgente e necessária é a educação sexual no currículo escolar.

O levantamento de produção acadêmica em teses e dissertações, além de possibilitar elucidar investigações que vêm sendo desenvolvidas no seu campo de pesquisa, traz uma base teórica essencial para qualquer produção científica.

### 3. A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, apresentamos as bases que direcionam o trabalho pedagógico com a sexualidade prescrita em documentos oficiais para escolas brasileiras. As fontes de pesquisa constituem referências produzidas em âmbito Internacional, Federal e pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal de São Paulo. A fim de verificar os possíveis avanços e/ ou retrocessos da incorporação dessa temática nos documentos oficiais, tais referências serão apresentadas em sequência cronológica, considerando-se o ano de publicação desses materiais. Para tanto, partiremos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), seguida da proposta do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* (2008), das indicações expressas nas *Orientações técnicas de educação em sexualidade* desenvolvidas pela UNESCO (2010, 2014) em conjunto com edição revisada UNESCO (2019) e, por último, os documentos mais recentes: a Base Nacional Comum Curricular (2017), os *Temas Contemporâneos Transversais* (2019) preconizados para atender as novas configurações da BNCC e o *Currículo da cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental* (2017).

#### 3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a década de 1990 e o papel dos temas transversais no Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram o primeiro conjunto de documento a fornecer referenciais técnicos a respeito das concepções que embasariam a Educação Básica no Brasil. Implementado em 1997 e elaborado por equipes de especialistas convidados pelo MEC, o objetivo dos PCN era fornecer um direcionamento pedagógico para orientar os trabalhos dos professores e sistemas de ensino do país. As orientações, de cunho indutoras e não obrigatórias, intentavam também, fornecer a base para a formação continuada de professores e influenciar a modernização das práticas de ensino.

Nos PCN a educação sexual não pertence a uma disciplina específica, ou seja, é apresentada para ser incorporada nas áreas já existentes de forma integrada e transversal a todas elas. Nesse sentido, foi produzido um conjunto de documentos curriculares denominados *Temas Transversais*, os quais compõem-se de instruções para o trabalho com temáticas de caráter social, reconhecidas como necessárias ao exercício da cidadania. A ideia é que cada área do conhecimento dê tratamento às essas temáticas por meio da sua própria proposta de trabalho a fim de diminuir as diferenças sociais e culturais existentes no país.

O processo de elaboração dos PCN , segundo Brasil (1997a), precedeu de estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países.

Para garantir melhor aproveitamento do material e facilitar os trabalhos nos estabelecimentos de ensino, os PCN foram organizados em dez volumes. O primeiro, denominado introdução aos PCN, aborda os fundamentos que culminaram na elaboração desta coletânea de documentos. Seis volumes são dedicados ao tratamento das especificidades das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.



Figura 1 – Capas dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Outros três volumes correspondem aos temas transversais: *Ética; Meio ambiente; Saúde; Pluralidade cultural; Orientação sexual; Trabalho e consumo.*



Figura 2 – Capas dos volumes que abordam os Temas Transversais

Os temas transversais dizem respeito a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados, presentes sob várias formas na vida cotidiana e reconhecidos como fundamentais para a vida em sociedade. Os temas transversais atuam como eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas, a serem trabalhados de modo coordenado e não como um assunto descontextualizado nas aulas (BRASIL, 1997c.).

Conforme explica o documento, os temas transversais trazem questões urgentes, como, violência, saúde, preconceitos e a utilização indiscriminada dos recursos naturais, que ocupam o mesmo lugar de importância das disciplinas e não têm sido diretamente contemplados nelas. Uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, os currículos têm flexibilidade e abertura para que os temas com mais aderência a certas áreas do conhecimento, sejam por elas mais explorados.

De acordo com a argumentação dos PCN, os temas transversais podem favorecer em maior ou menor grau o desenvolvimento da autonomia, do aprendizado, da cooperação e da participação social. Entretanto, afirma o documento, não se pode pretender eliminar completamente a presença de práticas e valores contraditórios na atuação da escola e dos educadores. A construção da cidadania não é um processo simples, ou seja, não há receitas ou modelos pré-estabelecidos. “Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na



cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação” Brasil (1997c, p. 24), sendo os efeitos desse processo, não regulados pelas instituições escolares, mas no processo histórico-social. De forma bastante genérica, a função da escola, seria a de ajudar no desenvolvimento de um projeto de educação envolvida na expansão de competências e habilidades que permitam realizar intervenções para mudar a realidade das pessoas no momento presente (BRASIL, 1997a).

Sobre os critérios adotados na seleção dos Temas Transversais, os PCN justificam que a escolha levou em conta quatro grandes aspectos que devem contribuir em diferentes dimensões na construção do desenvolvimento pessoal: Urgência social; Abrangência nacional; Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; Favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Conforme os argumentos apresentados, o documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar.

### **3. 1. 1. O tema transversal Orientação Sexual dos PCN**

O tema transversal *orientação sexual* se encontra estruturado em duas partes. A primeira tem por finalidade justificar a importância da inclusão da temática nos currículos escolares, discorrer sobre a função e a postura do professor no tratamento da sexualidade, bem como, anunciar a proposição dos objetivos a serem alcançados. Na segunda parte do documento, são apresentados os blocos de conteúdos, os critérios de avaliação e as orientações didáticas para o trabalho com os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, nos ateremos ao exame das passagens relativas aos anos finais do Ensino Fundamental, foco de análise desta tese.

A primeira parte do documento se inicia enfatizando que o trabalho de *Orientação Sexual* na escola deve ser restrito ao âmbito pedagógico, possuir caráter não diretivo e coletivo para problematizar, levantar questionamentos e

ampliar o leque de conhecimentos, assim como o de opções para que os estudantes escolham seu caminho.

Propõe que a que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelos meios sociais. Sugere que a escola informe e discuta com as crianças e os jovens sobre tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, no sentido de possibilitar construir opiniões a respeito do que lhes são apresentados e preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

Ao tratar do tema *Orientação Sexual*, busca-se considerar a sexualidade como algo indissociável à vida e à saúde, que se manifesta de formas distintas em diferentes etapas da vida do indivíduo. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em nos relacionamentos. Incluindo – se nessas categorias as relações de gênero, à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

Na seção de justificativa, apresenta um breve resgate histórico da introdução desta temática nos currículos escolares, relata o surgimento da temática nas escolas em meados da década de 1970, a ampliação na década de 1980, devido o aumento no número de casos de gravidez indesejada e da contaminação do HIV na população jovem. Traz uma crítica às abordagens sobre a sexualidade que se limitam às noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano, enfatizando a necessidade de inclusão das dimensões culturais, sociais e afetivas e contidas nesse mesmo corpo.

Ao abordar as especificidades da sexualidade na etapa da infância e da adolescência, consideram que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina a partir da observação do corpo das outras pessoas e das relações familiares. Discute brevemente sobre as representações sociais e culturais pré-estabelecidas para os gêneros masculino e feminino e a influência dos valores e crenças religiosas na determinação da educação sexual das crianças. No tocante à adolescência, destaca as mudanças físicas e comportamentais ocasionadas pela explosão dos hormônios sexuais na puberdade, reconhecendo serem inerentes ao cotidiano das escolas e a

necessidade de intervenções pontuais por parte dos profissionais da educação. Reconhece a imprescindibilidade de acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola e que o atendimento a essa demanda possibilita a construção de uma postura profissional e consciente no tratamento desse tema.

Sobre a função e a postura do educador, o documento orienta que o professor se aproprie da literatura e de discussões sobre os assuntos que envolvem a sexualidade, assim como, das diferentes possibilidades de se abordar tais questões no âmbito da escola. Realça a necessidade de prudência para não transmitir valores, crenças e opiniões pessoais como sendo verdades absolutas. Destaca a importância de se estabelecer a relação de confiança entre professor e aluno para que os objetivos sejam alcançados. Aponta que professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora.

Sobre a relação escola - família o documento orienta que não cabe às instituições escolares, em hipótese alguma, instituir julgamentos sobre a educação que as famílias proporcionam as crianças e jovens, a menos que haja violação dos direitos dos estudantes por parte dos familiares. Em situações dessa natureza, instrui que a escola se posicione no sentido de garantir a integridade dos estudantes, notificando as autoridades correspondentes, quando for o caso.

Na concepção dos PCN, a educação sexual nas escolas deve ocorrer a partir de uma visão pluralista de ideias, valores e crenças existentes nos diversos meios sociais. Tal postura se faz necessária para que auxilie os alunos a encontrem um ponto de auto referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o documento sustenta que experiências bem sucedidas além de contribuírem para o aumento do rendimento escolar, auxiliam na diminuição da angústia e da agitação em sala de aula.

Por envolver temas que possuem forte ligação com preconceitos, tabus, crenças e valores vivenciados no cotidiano de cada pessoa, considera ser necessário trabalhar a sexualidade não somente na perspectiva dos aspectos

biológicos, mas, sobretudo sob os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos que envolvem a temática.

Nesse sentido, propõe-se que o ponto de partida dos diálogos ocorra com base nas demandas trazidas pelos alunos e, se necessário, realizar intervenções pontuais de modo que as dúvidas possam ser verbalizadas e tratadas de forma clara e direta.

Além dos aspectos biológicos, sociais e culturais, a *orientação sexual* no âmbito escolar postulada pelos PCN, inclui a promoção da saúde, por meio de ações preventivas às Infecções sexualmente transmissíveis, às situações de abuso sexual e à gravidez indesejada. Em termos gerais, a tarefa de zelar pela saúde e bem estar das crianças e jovens é incumbida à escola pelo fato de ser considerada um espaço privilegiado de convívio de social, que possibilita trocas de experiências afetivas e de reflexão sobre a própria sexualidade. A escola deve, então, atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde da região. Nessa lógica, o documento deixa claro que essa tarefa exige preparação contínua dos educadores com ações de formação baseadas na promoção do bem estar social e a partir de valores condizentes com os direitos humanos.

A opção dos PCN pela inserção da *orientação sexual* na forma de tema transversal deveu-se à possibilidade dos conteúdos e objetivos serem abrangidos em diversas áreas de conhecimento. Segundo os PCN a transversalidade implica no

tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997a, p. 45).

Nesse sentido, cabe a cada área do conhecimento tratar das temáticas relacionadas à sexualidade de acordo com sua proposta de trabalho e conforme os blocos de conteúdos, nos quais se poderão estabelecer conexões com os saberes de cada disciplina.

A respeito da finalidade da educação sexual nas escolas, os PCN esclarecem que intenta auxiliar os estudantes a desenvolver e exercer sua

sexualidade com prazer e responsabilidade, garantindo a eles os direitos básicos de saúde, informação e conhecimento. Elementos estes, conforme os PCN, fundamentais ao exercício da cidadania.

Assim, espera-se que a educação sexual promovida no âmbito escolar proporcione conhecimentos aos alunos de modo que, ao final do Ensino Fundamental, estejam aptos a:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos (BRASIL, 1997b, p. 91).

A segunda parte do documento se inicia com uma breve exposição sobre trabalhos desenvolvidos com crianças pequenas em práticas escolares com a temática sexualidade e as motivações que conduziram a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Sobre os critérios adotados na escolha dos conteúdos, os PCN justificam que levaram em conta três aspectos:

- relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual;

- consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal;
- possibilidade de conceber a sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável. (BRASIL, 1997b, p. 95).

De acordo com o documento, a eleição de tais conceitos não considerou apenas os aspectos conceituais, que contemplam os conhecimentos pertinentes à temática, mas essencialmente, os aspectos procedimentais e atitudinais que além de se materializarem numa perspectiva mais dialógica e participativa, influem nas interações cotidianas.

Com base nos critérios acima elencados, os conteúdos estão agrupados em três blocos: *Corpo: matriz da sexualidade*; *Relações de gênero*; *Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS*, que por sua vez necessitam ser ajustados conforme a faixa etária e as especificidades da turma, na qual o trabalho será desenvolvido.

No bloco de conteúdo *Corpo: Matriz da sexualidade* é apresentado um conceito global de corpo, vinculado a um conjunto de sistemas, interligados pelos aspectos biológicos, emocionais, culturais e pelas mudanças sucedidas através do tempo. Nesse conjunto de conhecimentos, inclui-se o estudo das diferentes fases da vida na perspectiva da anatomia interna e externa; das dimensões físicas, cognitivas, emocionais e um alerta para que o professor não passe a ideia de conjunto fragmentado de partes. Nesse bloco, também estão incluídos conceitos relativos à puberdade, aos mecanismos da concepção, gravidez e parto. É também indicada a abordagem de diferentes métodos contraceptivos, dos padrões de beleza veiculados pela mídia, do respeito mútuo e o fortalecimento da autoestima.

O bloco que trata dos conteúdos relacionados às *relações de gênero*, evidencia a necessidade de desconstruir os padrões de comportamento culturalmente estabelecidos para homens e mulheres, apontando para a equidade entre os sexos. Em seguimento, o documento esclarece que o objetivo maior no tratamento das questões relativas às relações de gênero é combater o autoritarismo, a discriminação questionar a rigidez das regras estabelecidas para homens e mulheres, bem como os estereótipos e as

desigualdades de gênero. Nesse sentido, os conteúdos indicados para o trabalho com as questões de gênero incluem:

A diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1997b, p. 100).

O último bloco de conteúdos refere-se às *doenças sexualmente transmissíveis*. Sobre esse assunto, o documento ressalta que o foco deve situar – se no comportamento de risco, em torno das medidas preventivas e com os devidos cuidados para não associar diretamente a sexualidade a tais moléstias e a ideia de morte. Enfoca-se à prevenção da AIDS, o combate da discriminação e do preconceito, especialmente o sofrido pelos portadores de HIV. Nessa passagem do documento os PCN tecem uma crítica aos slogans veiculados pela mídia nas campanhas de prevenção com mensagens do tipo *AIDS mata*. Para os PCN essas mensagens contribuem apenas para desencadear o medo e a angústia entre os jovens. Os conteúdos a serem trabalhados neste bloco, conforme o documento são:

O conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis; A compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da AIDS; A comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos; Recolher, analisar e processar informações sobre a AIDS, por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas; O conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo; O repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS; O respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS. (BRASIL, 1997b, p 101).

Já os critérios de avaliação adotados pelo documento baseiam-se em quatro proposições:

- Conhecer as características e transformações de seu próprio corpo e do outro sexo;
- Respeitar as diferenças na relação com as pessoas de ambos os sexos;
- Relacionar as diferentes formas de inserção social de homens e mulheres nas

sociedades e grupos sociais estudados e nas diferentes épocas e situações históricas; • Saber o que são doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e suas formas de prevenção (BRASIL, 1997b, p 102).

Finalmente, nas orientações didáticas para tratamento da temática sexualidade, os PCN discorrem sobre os procedimentos a serem adotados pelo professor no trabalho com a *orientação sexual*. Aponta a necessidade de adequar o tema à faixa etária dos alunos; estar atento às diferentes formas de expressão dos alunos manifestadas por meio de brincadeiras, piadas, desenhos e outros meios, o que indica dúvidas ou incompreensão dos temas. Reitera as precauções para professor não manifestar juízo de valor sobre as manifestações acima exemplificadas. Salaria que a postura do professor deve ser pluralista e democrática, optando sempre pela contextualização dessas atitudes ao invés de reprimi-las. Incumbe o professor de orientar os alunos quanto às manifestações ligadas à sexualidade em locais públicos e privados. E a partir desta abordagem, espera-se que as crianças percebam que o ato sexual é uma manifestação do comportamento sexual dos jovens e adultos. No que diz respeito à prevenção do abuso sexual, evidencia a necessidade de esclarecer as crianças e os adolescentes quanto aos conceitos de autoproteção, integridade corporal e consentimento, muitas vezes não percebidos em brincadeiras que envolvem crianças/jovens ou quando são realizadas entre adultos e crianças (BRASIL, 1997b).

Chegando ao final desta seção, na qual analisamos a abordagem do tema *sexualidade* nos PCN para o Ensino Fundamental, consideramos ser necessário discorrer sobre alguns pontos para avançar nossa análise até aqui desenvolvida.

A inclusão da *Orientação Sexual* como tema transversal traz para a escola a abertura para se dialogar sobre a sexualidade em diversas áreas do conhecimento. Os conceitos relativos à anatomia e fisiologia humana, assim como, os relacionados à saúde e qualidade de vida propostos pelos PCN são de suma importância em todas as etapas da Educação Básica.

O trabalho pedagógico com as questões de gênero postulado nos PCN intenta o combate às relações autoritárias e o questionamento da rigidez dos padrões de conduta estabelecido para homens e mulheres a partir de



construções socioculturais decorrentes da biologia. Esses temas revelam-se centrais na desmistificação de concepções que, ao obscurecerem as razões sociais, históricas e políticas das desigualdades entre homens e mulheres, servem como elemento legitimador da heteronormatividade.

Consideramos que a proposta dos PCN não contempla todas as perspectivas da educação sexual, contudo, há de se reconhecer que a inclusão da *orientação sexual* nos referenciais curriculares lançou as bases para que a temática, antes silenciada nos documentos oficiais fosse incluída nas escolas, trazendo subsídios a professores para que conteúdos específicos fossem incorporados aos currículos da educação básica.

### 3. 2. A Educação Sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

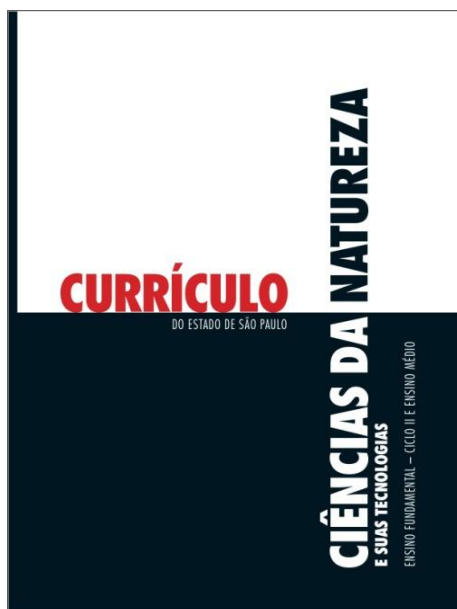


Figura 3 – Capa do Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Esta seção discute e analisa a proposta de educação sexual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008) para as escolas estaduais. A última versão do Currículo Paulista (re) elaborado em 2019 para atender às novas configurações da Base Nacional Comum Curricular, manteve o mesmo formato do documento federal que será apresentado e discutido no tópico 3.4.

No Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008) a educação sexual não configura um componente curricular. Está inserida em tópicos pontuais de alguns componentes curriculares, com predomínio na disciplina de Ciências para o Ensino Fundamental e Biologia para o Ensino Médio. Nesse sentido, restringiremos nossa análise aos currículos de ciências e biologia.

O currículo de ciências prevê a introdução de conteúdos relativos à sexualidade em um único bimestre e de maneira restrita ao contexto do oitavo ano. A abordagem inclui conceitos relativos a puberdade; anatomia interna e externa dos sistemas reprodutores; ciclo menstrual; doenças sexualmente transmissíveis; métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência.

Face ao exposto, a sexualidade é apresentada na perspectiva médico-biologista, com vistas à informar a dinâmica da anatomia e da fisiologia da reprodução humana, sem atentar para sua construção enquanto componente social e político. Nesse sentido, espera-se que os adolescentes, ao final dessa abordagem possam desenvolver as seguintes habilidades:

- Reconhecer e nomear, em ilustrações ou modelos anatômicos, as partes do sistema reprodutor feminino e masculino
- Identificar e explicar as funções dos órgãos principais do sistema reprodutor masculino e feminino
- Reconhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a puberdade, com base em textos ou ilustrações
- Reconhecer as principais características da adolescência, com base em texto
- Identificar e explicar os efeitos dos principais hormônios sexuais
- Identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual, correlacionando-os com os hormônios neles envolvidos
- Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis (DST)
- Reconhecer vantagens e desvantagens dos diferentes métodos contraceptivos
- Identificar e explicar meios de contágio e de prevenção da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e das DST (SÃO PAULO, 2008, p. 55 - 56).

Na concepção médico-biologista da sexualidade a reprodução humana é o eixo da discussão. O debate transita num amontoado de generalizações biológicas, descritivas, funcionalistas e profiláticas, quase sempre, permeada por discursos conservadores de educação sexual. As propostas educacionais

de educação sexual daí decorrentes não se fundamentam em interpretações responsáveis e subjetivas da condição humana, capazes de propiciar ao ser humano livrar-se das imposições desse universo de reducionismos biológicos.

Os conteúdos relativos as DST, assim como da gravidez na adolescência, mediados pela promoção da saúde / prevenção de doenças são retomados no primeiro ano do Ensino Médio, também, em um único bimestre. Na visão do currículo de biologia, os conteúdos propostos devem capacitar os estudantes para:

- Reconhecer o impacto de uma gravidez na adolescência nos projetos pessoais e profissionais dos envolvidos
- Reconhecer práticas sexuais que envolvem riscos de gravidez
- Identificar diferentes métodos contraceptivos e avaliar sua eficácia e acessibilidade
- Reconhecer a gravidez na adolescência como um risco à saúde individual e como um problema de saúde pública
- Elaborar, apresentar e discutir hipóteses sobre a alta prevalência de gravidez entre adolescentes
- Reconhecer situações de risco de contrair AIDS, propondo estratégias para redução desse risco
- Identificar as diferentes formas de preconceito contra portadores do vírus da imunodeficiência adquirida (HIV), propondo estratégias para minimizar essa situação
- Reconhecer ambiguidades e imprecisões em textos explicativos sobre prevenção de DST e AIDS (SÃO PAULO, 2008, p. 82 - 83).

No 3º ano do ensino médio, ainda que de maneira sucinta, a sexualidade é reapresentada, com vistas a rememorar a função dos órgãos reprodutivos e interpretar informações sobre os métodos contraceptivos mais conhecidos. Com base nesse enfoque, ao final do Ensino Médio, os alunos precisam estar aptos à:

- Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino e masculino)
- Identificar o princípio básico de funcionamento dos métodos anticoncepcionais mais disseminados
- Selecionar dietas adequadas a demandas energéticas e faixas etárias predeterminadas (SÃO PAULO, 2008, p. 91).

As ações educativas de educação sexual previstas no documento está pautada em inculcar nos adolescentes noções de perigo que envolvem o ato sexual: *sexo engravida, sexo transmite doenças*. Nessa perspectiva, a ênfase

recai sobre os prejuízos individuais e coletivos resultantes da prática sexual desmedida.

De acordo com Nunes (1996, p.142), “não há vinculação direta entre expansão quantitativa de práticas sexuais e proliferação de doenças sexualmente transmissíveis”. Para este autor, a proliferação de doenças decorrentes da prática sexual sem proteção, deriva do desconhecimento de noções e cuidados essenciais com o corpo e a sexualidade. “É exatamente a educação para a compreensão da sexualidade e não meramente sua expansão quantitativa que buscamos acentuar” (NUNES, 1996, p. 142).

A educação sexual esculpida no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio é essencialmente reducionista. Tal enfoque, não se trata de uma educação, mas de um amedrontamento institucional dogmático que fundamenta discursos e práticas repressivas de educação sexual (NUNES, 1996).

O conjunto de habilidades propostas no currículo da rede Estadual de Ensino enfatiza os aspectos biológicos em detrimento de outras dimensões que perpassam a sexualidade humana. Além de não subsidiar o trabalho do professor no planejamento de atividades que contemplem as múltiplas dimensões da sexualidade, essa abordagem não forma adolescentes para serem pessoas adultas capazes de ampliar e articular vivências humanas significativas.

Essa vertente de educação sexual matem-se nos dias atuais, impregnada em livros didáticos, de literatura infanto-juvenil e folders informativos distribuídos em postos de saúde. Muitos desses materiais enfocam apenas o corpo biológico, não incluindo as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse corpo.

A educação sexual é um processo que perpassa por toda a vida do indivíduo. Por isso, a discussão sobre sexo e sexualidade deve ser tratada com continuidade e permear todas as etapas da educação escolar, respeitando os níveis de compreensão das diferentes fases da vida dos indivíduos (SUPLICY, 2002).

Para Suplicy (2002, p. 28) “o momento mais adequado para iniciar a educação sexual é indicado pela própria criança”, pois desde muito cedo elas

são influenciadas pelos meios de comunicação a agirem de forma sexualizada. As músicas, os discursos veiculados pela mídia televisiva e pela internet que podem ser acessados pelas crianças com grande facilidade e a qualquer momento, se constituem como um dos principais estimulantes no processo de erotização na infância. Esta estimulação precoce da sexualidade tem antecipado o período da adolescência e exercido uma grande influência na deseducação sexual de crianças, adolescentes e jovens.

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho com as múltiplas dimensões da sexualidade humana são essencialmente importantes desde os 10 - 11 anos de idade. Faixa etária caracterizada pelas primeiras mudanças biológicas e representam o início da capacidade reprodutiva. Os conflitos nessa fase, em especial sobre a sexualidade, são inevitáveis e precisam ser discutidos para serem, ao menos, parcialmente compreendidos. Tendo em vista essa peculiaridade, consideramos que a proposição de educação sexual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é apresentada tardiamente (14 – 15 anos), uma vez que a finalidade da educação é trabalhar o desenvolvimento pleno dos estudantes.

No currículo da rede estadual de São Paulo há também, o silenciamento das questões de gênero e da diversidade sexual de modo a contemplar as múltiplas realidades que atravessam a escola. A abordagem das questões de gênero ocorre tão somente pelo viés biológico, como expressão do conceito sexo. A dimensão plural da educação sexual, para além dos aspectos biológicos é uma ação pedagógica necessária e essencialmente importante

na construção de um caminho para erradicar preconceitos e discriminações, diminuir a violência sexual e de gênero, reconhecer positivamente a diversidade e, enquanto campo de produção de conhecimento sexual, fornecer informações científicas que esclareçam crianças e jovens na escola e as pessoas em geral na sociedade, diminuindo a intensidade de angústias e ansiedade geradas a partir do desconhecimento e da desinformação que confundem e induzem ao erro. (RIBEIRO, 2017, p. 7-8).

O silenciamento da dimensão mais ampla da sexualidade, sobretudo em não considerar a diversidade sexual presente em nossa sociedade caminha no sentido oposto da própria concepção de currículo da rede estadual de ensino:

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

O que há, de fato, neste documento é uma produção de discursos sobre a sexualidade que visam regulá-la, controlá-la e conter as manifestações das *sexualidades desviantes*. Ou seja, aquelas que não respondem aos critérios culturalmente estabelecidos e ameaçam a ordem vigente.

Cabe finalmente destacar que, a *pedagogia da sexualidade* proposta pelo currículo da rede estadual de ensino inviabiliza uma visão relacional e, portanto, histórica, sobre o corpo e a construção da sexualidade, pois a sala de aula é notoriamente, um ambiente marcado pela diversidade humana.

### 3.3. Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade da UNESCO



Figura 4 – Capas dos volumes de Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade da UNESCO

Esta seção está fundamentada em estudos encomendado pela ONU organizados em três publicações. A primeira e a segunda (UNESCO, 2010; 2019) abordam as razões e as evidências científicas para a incorporação da educação sexual nos currículos escolares. A terceira, (UNESCO, 2014) apresenta orientações e conceitos que amparam o trabalho pedagógico com a sexualidade no cenário brasileiro.

Conforme informam os textos introdutórios das referidas publicações, os materiais foram subsidiados por uma revisão de literatura, baseada em estudos provenientes de 87 países em desenvolvimento e com uma reunião de consultoria técnica global realizada por especialistas de 13 nações, incluindo-se nesse estudo a contribuição de organizações, como, ONUSIDA, UNESCO, UNFPA, UNICEF, OMS e a voz do público beneficiário dos projetos de educação sexual.

As orientações foram desenvolvidas para auxiliar professores e educadores em saúde na implementação de programas de educação sexual para o público de 5 a 18 anos de idade, visando promover saúde e bem-estar, respeito aos direitos humanos e equidade de gênero.

Os documentos têm caráter voluntário, não vinculante e sem natureza normativa internacional, sendo também concebidos para orientar o desenvolvimento de currículos, permitindo assim, que as autoridades nacionais criem programas de formação abrangentes que propiciem impactos positivos na saúde e bem-estar dos estudantes.

A UNESCO define *educação em sexualidade* como “toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade” (UNESCO, 2014, p. 11). Nessa perspectiva, os efeitos dessa experiência nas escolas não dependem unicamente da capacidade dos professores, das abordagens pedagógicas e dos materiais didáticos empregados, mas também de um ambiente estruturado no sentido de promover o tratamento digno e respeitoso dos envolvidos (UNESCO, 2019).

Antes de nos atermos a análise de tais documentos, é importante destacar que a UNESCO utiliza o termo *educação em sexualidade* como sinônimo de educação sexual.

### **3.3.1. Razões a favor da educação sexual nos currículos escolares**

A transição da infância para a adolescência na perspectiva da sexualidade humana, sempre foi um dos grandes desafios da humanidade. Apesar das mudanças sociais e comportamentais observadas nas últimas décadas, a educação sexual em boa parte das escolas, concentra-se no estudo anatômico do corpo e desassociada de questões fundamentais como, relações de gênero e de orientação do desejo sexual. Essa abordagem fundamenta-se numa visão biologista reprodutivista, que reforça o discurso conservador e institucional - de certo modo oficial - que quase sempre se apoiam em práticas coercitivas de educação sexual, focadas unicamente no controle e inibição dessas práticas (NUNES, 1996).

Nesse cenário, destaca a UNESCO (2010), uma grande parcela da juventude descobre as coisas por si mesmas entre as nuvens de desinformações e informações parciais que encontram na mídia, nas redes sociais, entre os amigos e até mesmo por meio de pessoas mal intencionadas, que os deixam vulneráveis ao abuso, gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis e à exploração sexual.

A educação sexual revela-se em todos os espaços sociais de educação, mas é disseminada de forma fragmentada, vinculada a mensagens conflitantes, negativas e confusas que ignoram os direitos humanos (UNESCO, 2014).

Segundo a UNESCO (2010), a desigualdade de gênero é outro aspecto da sexualidade que se reflete na sociedade por meio de normas e de estereótipos nocivos culturalmente estabelecidos. Para os meninos a puberdade é a abertura para novas experiências e oportunidades sociais, para as meninas, representa o encerramento da vida escolar e o início da vida adulta, sendo a maternidade aguardada num futuro próximo (UNESCO, 2010). Se por um lado, o acesso masculino ao poder continua a não ser questionado, por outro, meninas, mulheres e minorias sexuais são excluídas dele.

Sob esse ponto de vista, Silva (2015) tomando como referência os estudos culturais, nos explica que a sociedade está construída em conformidade com as características do gênero masculino, havendo uma imensa desigualdade que separa homens e mulheres dos recursos simbólicos



e materiais da sociedade. Essa distribuição desigual que confere às mulheres uma condição subserviente com relação aos homens, além de privá-las de benefícios básicos e direitos mais essenciais de cidadania, produz desigualdades e diferenças no âmbito da sexualidade. Paralelamente, afirma o autor, os currículos existentes são igualmente masculinos. “O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição” (SILVA, 2015, p. 94). Em outras palavras, o currículo funciona como um dispositivo que corporifica e ao mesmo tempo, produz relações de gênero.

Com relação à abertura para discutir sexualidade e diversidade sexual, a UNESCO (2019) aponta que, em muitas sociedades ela é cerceada de diversas formas. Não somente por meio de atitudes ou normas sociais, mas também em nível de legislação. Dessa forma, uma parcela muito pequena de jovens recebe educação sexual de forma clara, cientificamente fundamentada, baseada em valores universais de respeito e de direitos humanos (UNESCO, 2010).

Para Mattos et al (2017), muitos professores não se sentem seguros e preparados para abordar temas sensíveis em sala de aula, pois certos assuntos incutem a ideia de ilegalidade com relação as concepções de certos grupos. Mas não discutir esses temas em sala de aula, afirmam os mesmos autores, é caminhar em direção oposta do que se compreende por educação nos dias atuais. Para superar os preconceitos gerados no ensino de questões sensíveis e alcançar o nível de conscientização, os autores defendem que decisões importantes precisam ser tomadas:

Precisamos garantir um ambiente seguro nas salas de aula, onde as e os estudantes sintam-se confortáveis para discutir o assunto e expressar suas opiniões. Em vez de tentar convencê-los de um determinado ponto de vista (o que, evidentemente, é impossível), precisamos buscar instrumentalizá-los para que possam rejeitar tratamentos simplificados e formar suas opiniões de forma balizada. Isso significa que o ideal é trabalhar esses temas no contexto de uma investigação. Outra providência é o uso de recursos efetivos que possam engajar as e os estudantes na direção do tema estudado. Fontes originais abrem a possibilidade de apreensões autênticas. Além disso, precisamos ir além da sensibilização e propor reflexões. Não podemos, por exemplo, nos contentar com um filme que os deixa tocados; após a

sensibilização, é preciso trabalhar aquele assunto intelectualmente e, se possível, pensar a própria sensibilização. (MATTOS; et al, 2017, p. 96).

À luz dessas considerações é possível perceber que o trabalho pedagógico exige muito dos professores, e por isso a implementação da educação sexual não pode estar dissociada da formação continuada docente e demais profissionais que atuam na educação.

O cerceamento das questões ligadas à sexualidade é também observado por Foucault (1988) quando analisa as transformações da sociedade nos três últimos séculos. Segundo o autor, a sexualidade é um dispositivo de controle sobre os corpos, tanto do ponto de vista da economia, do trabalho, quanto no âmbito demográfico. Sob esse propósito Foucault argumenta que no campo do discurso, são desenvolvidos uma teia de estratégias muito bem pensadas e articuladas que sustentam a ordem repressiva para dominar os indivíduos. Em outras palavras, trata-se de um domínio específico que funciona como mecanismo de poder com vistas a um controle, indispensável ao desenvolvimento do sistema capitalista.

Segundo a UNESCO (2019) a educação sexual produz melhores resultados quando complementada com programas comunitários de prevenção, serviços de saúde e de assistência social para o bom acolhimento dos jovens, incluindo os que estão fora da escola. Na concepção da UNESCO, o desafio é implementar uma *educação integral em sexualidade* (EIS) que alcance os jovens antes que se tornem sexualmente ativos. Trata-se de empreender a reeducação sexual frente à deseducação sexual a que os jovens estão continuamente sendo submetidos e da qual Figueiró (2001) trata com muita propriedade. A educação integral em sexualidade

é um processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Tem por objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida (UNESCO, 2019, p. 16).

O termo *integral* se refere à aquisição de informações abrangentes, precisas, de forma contínua, fundamentadas por evidências e apropriadas para idade dos estudantes ao longo do tempo de todo o processo de sua educação escolar e não por meio de uma aula ou uma intervenção pontual (UNESCO, 2019). Além desses aspectos, o documento afirma que a EIS é tão importante quanto os conteúdos comumente ensinados nas escolas e, sua implementação não se trata de uma questão de escolha de alguns indivíduos, mas da necessidade do estabelecimento de uma base para aprimorar nos currículos nacionais um leque de tópicos acerca dos quais é importante que os estudantes tenham conhecimento.

Nesse sentido, preservar o direito dos pais nos âmbitos informal e não-formal não é incompatível com o tratamento de questões morais, políticas e sexuais na educação formal pública, mas o contrário, já que a inclusão de tais temas no currículo é parte do direito dos estudantes de ver ampliados os seus referenciais a partir de concepções diversas, republicanas e científicas, todas necessárias ao pleno exercício da autonomia individual e da cidadania. O direito de escolha dos pais, portanto, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos definidos nas normas educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes (XIMENES, 2016 p. 55 - 56).

Para Ximenes (2016), ao contrário do que se pensa, o direito dos estudantes de aprender em um ambiente plural, não diminui o direito dos pais, visto que continuarão atuando nos demais aspectos da educação dos seus filhos, sobre os quais a intervenção direta da escola é praticamente inexistente. Para tanto, defende o mesmo autor, se faz necessário autonomia no trabalho docente que os permita exercer sua liberdade de ensino, livre de julgamentos e que os incentive na adoção de métodos pedagógicos que preservem o espaço de liberdade dos estudantes. Isso envolve, entre outras coisas, construir um sujeito crítico e com consciência dos desafios da coletividade.

Ao abordar a questão do direito dos pais de educar os filhos conforme seus valores e crenças, Penna (2017) chama a atenção para o que diz a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Segundo este autor, o escopo da referida convenção é “proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção

do Estado” (PENNA, 2017, p. 47), o que não se aplica ao espaço público, da escola pública, pois é impossível prever quais temas estão em conformidade com as convicções de todas as famílias inseridas no espaço de uma sala de aula.

A UNESCO (2014) reconhece a educação integral em sexualidade como uma abordagem culturalmente relevante para ensinar sobre sexo e relacionamento de forma cientificamente precisa, realista e sem julgamentos. O currículo de vários países caminha nessa direção, a saber,

Nos Estados Unidos, a Educação Sexual data da virada do século 19. Na Suécia e na Nova Zelândia, ela começa aos 7 anos. Na Finlândia, é incorporada em diversas disciplinas. A província de Ontário, no Canadá, adotou um novo currículo para o Ensino Médio em que se fala de relacionamentos do mesmo sexo e identidade de gênero. E a França lançou em 2013 um programa contra o estereótipo de gênero nas escolas (RATIER, 2016, p. 36).

Tendo em vista essas aproximações, Carlos Eduardo Lins da Silva no prefácio do livro de Ribeiro (2010) observa que

da mesma forma como ocorre no campo da ideologia política e econômica – também na área da sexualidade existe um pensamento hegemônico (no sentido gramsciano, que inclui a indispensável coexistência de formas de pensar diversas da hegemônica e até opostas a ela), e que esse pensamento no mundo contemporâneo é heterocentrado [...] (RIBEIRO, 2010, p. 15).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Weeks (2003) utilizando os estudos de Foucault sobre o dispositivo sexual destaca que:

Essa explosão discursiva sempre em expansão é parte de um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, através do aparato da sexualidade. (WEEKS, 2003, p. 51).

Levando em consideração as dimensões da sexualidade humana, a UNESCO (2019) explana que o desenvolvimento sexual dos sujeitos é um processo complexo que inclui dimensões físicas, psicológicas, emocionais,

sociais, religiosas e aspectos culturais que evoluem no decorrer da vida. A compreensão desse processo expressa-se sob diferentes formas, que variam conforme a ideologia dominante, contextos sociais e culturais. Trata-se de uma construção social que apresenta diversas variáveis no modo dos indivíduos vivenciarem e se expressarem (VIEIRA e MATSUKURA, 2017).

Considerando que muitas fontes de informações permeiam a vida dos estudantes e que a escola tem grande potencial para equipá-los com conhecimentos que os ajudem a fazer escolhas responsáveis, a UNESCO (2014) defende que crianças e jovens de 5 a 18 anos de idade se apropriem de conceitos fundamentais sobre sexualidade para que possam ter uma visão positiva sobre a temática e desenvolvam consciência crítica para tomada de decisões que garantam seu bem estar. A partir dessa concepção, são definidos quatro princípios fundamentais para o trabalho com a educação sexual, os quais o documento denomina de *tópicos e objetivos de aprendizagem*:

I) Disponibilizar informações precisas sobre tópicos importantes que despertam a curiosidade de crianças, adolescentes e jovens, nomeadamente: crescimento e desenvolvimento, anatomia e fisiologia sexual, reprodução, gravidez e parto, HIV e AIDS, DST, vida familiar e relações interpessoais, cultura e sexualidade, comportamento sexual, diversidade sexual, abuso, violência baseada em gênero e práticas de risco e danosas.

II) Oferecer a crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade (como indivíduo, na família, interpares, na comunidade) ao comportamento sexual, à saúde, risco e tomada de decisão, e aos princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade.

III) Facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, de autoconfiança, comunicação e negociação, e capacidade de recusa da violência sexual, qualquer que ela seja.

IV) Estimular crianças, adolescentes e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar o direito de outros, assim como estimular aceitação e empatia independentemente do seu estado de saúde ou orientação sexual. (UNESCO, 2014, p. 16).

Além dos objetivos acima descritos, a UNESCO (2014) alega ser importante: a adoção de uma metodologia participativa; a abordagem de diferentes pontos de vista; assim como, negociações por parte dos envolvidos para que o trabalho possa ser concretizado. Já os conteúdos sugeridos, não estabelecem relação com conceitos científicos, mas com questões de caráter

social presentes na vida cotidiana. Esses conteúdos são denominados de *conceitos chave*, dentre os quais se inclui os tópicos de aprendizagem, originalmente apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 10 – Conceitos chave e tópicos propostos**

Conceitos chave	Tópicos de aprendizagem
Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Famílias;</li> <li>• Amizade, amor e relacionamentos;</li> <li>• Respeito, tolerância e solidariedade;</li> <li>• Namoro, casamento, união estável, filhos e relacionamentos eventuais.</li> </ul>
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores, atitudes e referências de aprendizado em sexualidade;</li> <li>• Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual;</li> <li>• Tomada de decisões;</li> <li>• Habilidades de comunicação, recusa e negociação;</li> <li>• Encontrar ajuda, apoio e orientação.</li> </ul>
Cultura, sociedade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexualidade, cultura e direitos humanos;</li> <li>• Sexualidade e mídia;</li> <li>• A construção social do gênero;</li> <li>• Violência de gênero, abuso sexual e práticas prejudiciais.</li> </ul>
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva;</li> <li>• Reprodução;</li> <li>• Puberdade;</li> <li>• Imagem corporal;</li> <li>• Privacidade e integridade corporal.</li> </ul>
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual;</li> <li>• Comportamento sexual.</li> </ul>
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde reprodutiva;</li> <li>• Entender, reconhecer e reduzir o risco de DST, inclusive o HIV;</li> <li>• Estigma, tratamento, assistência e apoio às pessoas vivendo com HIV e AIDS.</li> </ul>

Fonte: UNESCO (2014, p.17).

Os tópicos de aprendizagem elencados no quadro acima são agrupados em quatro faixas etárias, que embora sejam divergentes das etapas da Educação Básica do Brasil, buscam, conforme o documento, adequar os conceitos propostos ao nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros. Dessa forma, a faixa etária dos 5 aos 8 anos corresponde ao nível I; dos 9 aos 12, nível II; dos 12 aos 15, nível III e dos 15 aos 18 anos de idade, nível IV. Cabe aqui esclarecer, que o documento deixa a cargo do professor a decisão de avaliar a adequação dos *tópicos de aprendizagem* ao público com os quais atuam.

Tendo em vista, os princípios para o trabalho com a educação sexual, a UNESCO (2014) assegura que todos os *tópicos de aprendizagem* elencados no quadro acima, podem ser trabalhados em todas as faixas etárias, porém, com objetivos distintos. Ou seja, para cada faixa etária há conteúdos apropriados que precisam ser reforçados e ampliados através das diferentes idades. Para isso, o documento apresenta aos professores, orientações e sugestões para o trabalho com as temáticas em sala de aula. Entretanto, reitera o documento, para que a educação sexual possa ser de fato implementada na escola, é preciso “contar com profissionais envolvidos, implicados e convencidos da importância da proposta, que para muitas pessoas é ainda um assunto difícil e polêmico” (UNESCO, 2014, p.18).

É importante destacar que em seu texto introdutório, a UNESCO (2019) deixa claro que não é intenção dessa proposta, fornecer informações pormenorizadas para instrumentalização da educação sexual nas escolas, assim como, tais orientações não se tratam de um currículo. As recomendações postuladas pela UNESCO são na verdade, uma base fundamentada em estudos e práticas implementadas em diversos países, que tem por finalidade trazer contribuições aos formuladores de currículos e apoiar educadores na implementação da temática nas escolas.

Outros aspectos importantes observado nas orientações da UNESCO são sintetizados nos tópicos a seguir:

- » O documento com base em seus aportes teóricos contesta a ideia que a educação sexual nas escolas antecipa o início da atividade sexual dos jovens, intensifica o comportamento de risco e as taxas de infecção por HIV.
- » Apresenta evidências de que os programas que promovem tão somente a abstinência sexual, além de não postergarem a iniciação sexual, não reduzem a frequência de relações sexuais ou do número de parceiros entre jovens.
- » Destaca a necessidade de um trabalho conjunto com os serviços de saúde e remoção dos obstáculos que dificultam o acesso aos métodos contraceptivos e as informações sobre infecções sexualmente transmissíveis, HIV e AIDS.
- » Defende que os currículos abrangentes de educação sexual têm efeitos positivos, quando comparado aos programas que não incorporam fatores sociais e culturais em suas propostas curriculares.
- » Enfatiza a necessidade de modificar normas sociais e práticas nocivas que não se alinham aos direitos humanos e aumentam os índices de violência, principalmente, entre meninas e mulheres jovens.

» Comunica que os resultados obtidos em seus estudos e praticas contribuem para a redução da discriminação, da violência baseada em gênero e por parceiros íntimos.

E por fim, embora apresente evidências dos efeitos positivos da implementação da educação sexual nos currículos escolares, admite possuir limitações para afirmar o potencial alcançado em programas e projetos dessa natureza. As razões explicitadas pelo documento apontam: prazo insuficiente para que as avaliações produzissem resultados confiáveis; inadequação dos métodos utilizados na coleta de dados; ausência de relatos nos artigos publicados em ensaios bem avaliados; falta de dados sobre a aprendizagem dos estudantes.

Mediante o que foi apresentado nessa sessão, consideramos que a proposta da UNESCO apresenta pertinência e relevância para tornar parte dos currículos escolares, brasileiros. Ao contrário do que vem sendo pautado pelos movimentos políticos conservadores, não existem defensores da *ideologia de gênero*. Existem educadores engajados na defesa do respeito aos direitos humanos, da equidade de gênero que não relegam a diversidade das escolas, suas necessidades e seus problemas.

### **3.4. A Base Nacional Comum Curricular para Ensino Fundamental**

Esta sessão tem por finalidade analisar as perspectivas de educação sexual prescritas na versão oficial da BNCC. Mas antes de tecermos essa discussão, faz-se importante discorrer, ainda que brevemente sobre o processo de construção do documento e problematizar as inclusões e retiradas de questões relativas à sexualidade nas diferentes versões da BNCC.

#### **3.4.1. O processo de construção e a caracterização da BNCC**

A proposta de uma base curricular unificada para a Educação Básica brasileira encontra-se no artigo 210 da Constituição Federal Brasileira<sup>5</sup>, no artigo 26 da LDB (Lei 9394/96)<sup>6</sup>, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

---

<sup>5</sup> Brasil (1988). Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> acesso em 24/02/2020.

<sup>6</sup> Brasil (1996). Disponível em <  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)> acesso em 24/02/2020.



da Educação Básica<sup>7</sup>, tendo como marco sua retomada nas estratégias propostas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), decênio 2014-2024<sup>8</sup>. A partir desse arranjo legal, o Ministério de Educação dá início às ações que desencadearam o processo de construção da BNCC.

A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica. Sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser desenvolvida no primeiro semestre de 2015. Em seu processo de construção e organização, reúne membros de entidades representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, principalmente, representantes da classe empresarial - que incluem diversas organizações prestadoras de serviços pedagógicos - e a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Entre setembro de 2015 e março de 2016 a primeira versão da BNCC é disponibilizada na internet para consulta pública, obtendo-se participação expressiva na plataforma virtual. Nesse interstício a BNCC foi objeto de um amplo processo de debate e negociação, recebendo mais de 12 milhões de contribuições de diferentes entidades do campo educacional e da sociedade brasileira.

Publicada em maio de 2016, a proposta preliminar da segunda versão da BNCC, coordenada pelo CONSED e pela UNDIME, passou por um amplo processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação (BRASIL, 2016). Segundo dados apresentados pela segunda versão revista da BNCC, nos seminários estaduais houve a participação de mais de “9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a esta versão do documento” (BRASIL, 2017a, p. 5).

---

<sup>7</sup> Brasil (2013). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> acesso em 24/02/2020.

<sup>8</sup> Brasil (2014). Disponível em < <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>> acesso em 24/02/2020.

Com base na análise realizada por equipes da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), os resultados dessa discussão foram sistematizados e organizados em relatório, originando a terceira versão do documento que após passar por mais uma revisão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017.

Em seu discurso oficial, a BNCC é caracterizada como um documento normativo que tem por objetivo, estabelecer um conjunto de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica em todo território nacional.

Tendo a educação integral como princípio orientador, a concepção de educação impressa no documento pretende empreender a inclusão, a equidade e o atendimento à pluralidade e à diversidade no processo educativo.

Demonstra preocupação com as diversas formas de violência, inclusive a simbólica que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais entre os grupos sociais. Enfatiza a necessidade do estabelecimento de “diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” Brasil (2017b, p. 61), sobretudo, no Ensino Fundamental, etapa na qual esses fatores acentuam-se notadamente levando-os ao desinteresse, alienação e ao fracasso escolar. Para esta etapa de ensino propõe que a escola se articule para apoiar os alunos na construção de um projeto de vida, de modo a possibilitar o desenvolvimento da autonomia, solidariedade, competências cognitivas e socioemocionais.

Reafirma a necessidade de “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” Brasil (2017b, p. 60), tendo em vista as contribuições de todos os componentes curriculares.

Ao tratar das especificidades da transição da infância para adolescência, destaca que esta fase requer práticas de ensino diversificadas que contemplem as necessidades formativas e de inserção social. Considera o avanço tecnológico como algo intrínseco na vida dos estudantes, devendo a

escola sintonizar-se com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital.

Diante do paradigma emergente, a BNCC define dez competências gerais, que deverão nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares da Educação Básica. Estas dez competências, conforme Brasil (2017b), intentam mobilizar saberes, habilidades, atitudes e valores que serão a base para exercer a cidadania e fazer parte do mundo do trabalho. Resumidamente, essas competências compreendem as seguintes perspectivas:

1. Saber utilizar o conhecimento historicamente construído pelo mundo físico, social, cultural e digital.
2. Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo para resolver problemas e criar soluções.
3. Ampliar o repertório cultural.
4. Saber utilizar diferentes formas de linguagens de comunicação.
5. Apropriar-se da cultura digital.
6. Compreender o mundo do trabalho e elaborar seu projeto de vida.
7. Argumentar sobre pontos de vista que promovam direitos e deveres individuais e coletivos.
8. Praticar autoconhecimento e autocuidado.
9. Exercitar a empatia e a cooperação.
10. Agir com responsabilidade e exercer a cidadania.

Em linhas gerais, o documento incorpora os princípios já preconizados nos PCN - última referência curricular para o ensino básico - e apresenta três divisões que coloca os conteúdos disciplinares a serviço da aprendizagem de competências, visando atender às diferenças individuais dos estudantes:

1. Foco no desenvolvimento de competências - por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores);

2. Compromisso com a Educação integral – que deve visar à formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes, em sua dimensão intelectual, social, emocional, física e cultural;

3. Igualdade, diversidade e equidade – que devem valer para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, assim como, reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Por fim, conforme anunciam os textos oficiais, “A BNCC não deve ser vista como um documento que substitui as orientações contidas nos PCNs de 1998, mas, sim, como um documento que orienta o processo de revisão curricular à luz da legislação vigente” (BRASIL, 2019a, p. 15).

### 3.4.2. As perspectivas de educação sexual nas versões preliminares da BNCC

Primeira versão

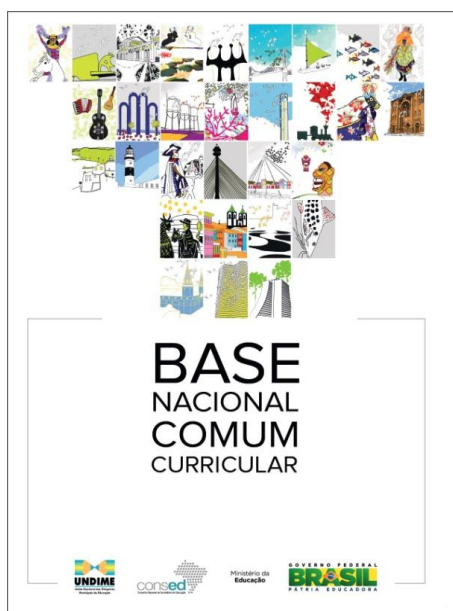


Figura 5 – Capa da primeira versão da BNCC

A divulgação da primeira versão da BNCC se deu num contexto político no qual se acirravam as disputas que resultou no processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Na ocasião, o tema do currículo foi amplamente difundido pela mídia e predominavam discussões em que se evidenciava o entendimento que

os direitos sociais, políticos e éticos e à formação integral dos sujeitos seriam o norte de seu processo de construção e que, sendo a base um parâmetro para inspirar currículos, esta deveria se pautar na busca pela equidade, no acolhimento à diversidade e nos acordos e documentos que já tinham sido produzidos para a Educação Básica (MICARELLO; FRADE, 2016).

Neira et al (2016) observam que a primeira versão da BNCC foi elaborada por uma equipe composta por docentes indicados pelo CONSED, pela UNDIME e por profissionais de 35 universidades. Para estabelecer um diálogo com as atuais correntes da teorização curricular e produzir um documento que incorporasse a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., a equipe se baseou nos currículos estaduais e do Distrito Federal (NEIRA et al, 2016).

Para contemplar as necessidades educativas locais:

Trabalhou-se, como referência, com um parâmetro de que a BNCC ocupasse no máximo 60% da carga horária de cada componente, sendo os outros 40% reservados à parte diversificada, de responsabilidade dos sistemas de ensino (VALLADARES et al, 2016, p. 9).

No processo de elaboração do documento, ocorreram manifestações legítimas de discordâncias quanto ao que se considerava essencial, secundário e fundamental em matéria de conhecimentos. Para os grupos conservadores, os textos da BNCC estavam muito aquém do que seria necessário em termos de obtenção de conhecimentos. Os grupos progressistas também se posicionaram contrários ao documento e criticaram o encolhimento da proposta, na qual não se mostrou qualquer intenção mercadológica ou às políticas neoliberais (NEIRA et al, 2016).

No tocante à sexualidade e às questões de gênero, a primeira versão da BNCC vislumbrava a possibilidade de abordar essas temáticas em diversas áreas do conhecimento.

Conforme verifica-se no quadro abaixo, termos equivalentes à tais temáticas são amplamente difundidos em diversas passagens do documento:

**Quadro 11 – A educação sexual na primeira versão da BNCC**

<b>BNCC PRIMEIRA VERSÃO</b>		
<b>Componente e curricular Etapa / ano</b>	<b>Localização</b>	<b>Menções relativas aos termos gênero e/ ou sexualidade</b>
Educação Infantil	Princípios orientadores	[...] Em função disso, o foco do trabalho pedagógico <b>deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas</b> , apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (BRASIL, 2015, p.19).
Arte	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as <b>diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades</b> (BRASIL, 2015, p.86).
Educação Física 1º, 2º e 3º anos Ensino Fundamental	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	<b>Realizar brincadeiras</b> e jogos presentes no contexto comunitário e regional, <b>reconhecendo as diferenças de gênero</b> , étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal. <b>Realizar rodas cantadas</b> , brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios da justiça, equidade e solidariedade, <b>com ênfase para as relações igualitárias e de gênero</b> . (BRASIL, 2015, p. 101)
Educação Física 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	<b>Contribuir de maneira solidária, na resolução coletiva das problemáticas</b> vividas nas brincadeiras e jogos, <b>reconhecendo as diferenças de gênero</b> , etnia, religião, classe social, aparência e desempenho corporal, com base nos princípios de justiça, equidade e solidariedade. (BRASIL, 2015, p. 102) <b>Identificar e analisar situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias</b> de qualquer natureza, <b>tais como de gênero</b> , de classe social, de origem étnico-racial, de cunho religioso e de aparência corporal nas danças pertencentes à cultura, região e do estado. (BRASIL, 2015, p. 103)
Educação Física 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	<b>Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva</b> balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, <b>independentemente do nível de desempenho, gênero</b> ou qualquer outra característica (BRASIL, 2015, p. 111)
Ciências 9º ano Ensino Fundamental	Unidades de conhecimento e objetivos de aprendizagem	Compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas no processo de puberdade. Exemplo: Reconhecer mudanças no organismo que ocorrem com a adolescência; reconhecer responsabilidades decorrentes de tais mudanças, <b>relacionadas a comportamentos sociais e à sexualidade</b> (BRASIL, 2015, p. 182).
Biologia	Fundamentos do	[...] Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem

	componente no Ensino Médio	informado, <b>se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto;</b> (BRASIL, 2015, p.187).
Biologia 2º ano Ensino Médio	Unidades de conhecimento e objetivos de aprendizagem	Compreender que o fenótipo resulta de complexas relações entre processos genéticos, epigenéticos e ambientais [...] A partir desse <b>ponto poderão ser discutidas questões sobre características humanas, tais como, as diferentes explicações para homossexualidade;</b> ou os resultados de experimentos com gêmeos idênticos que se desenvolveram em ambientes culturais e sociais distintos. (BRASIL, 2015, p. 200)
Sociologia 2º ano Ensino Médio	Objetivos de aprendizagem	Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, <b>sexualidade e gênero</b> (BRASIL, 2015, p. 300).

Fonte: Elaborado pela autora

A Sexualidade é constituída por linguagens, valores, comportamentos e representações que vão além do corpo. Com destaque dado à diversidade nas diversas áreas do conhecimento, um importante paradigma começa a ser repensado e a educação sexual passa a ser respaldada em uma perspectiva de cidadania, que busca a promoção da autonomia.

Segunda versão

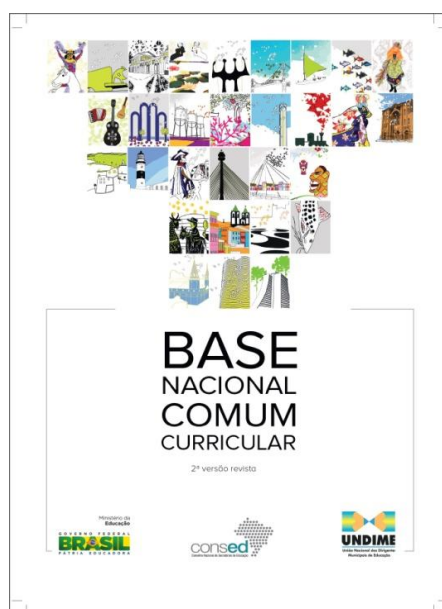


Figura 6 – Capa da segunda versão da BNCC

Da primeira para a segunda versão da BNCC houve significativas mudanças. No que concerne a abordagem das questões de gênero e sexualidade, o quadro abaixo evidencia que a segunda versão amplia a quantidade de informações e de esclarecimentos a respeito dessas temáticas nas três etapas de escolarização e nos enunciados dos objetivos de aprendizagem de diversas áreas do conhecimento:

**Quadro 12 – A educação sexual na segunda versão da BNCC**

BNCC SEGUNDA VERSÃO		
Componente e curricular Etapa / ano	Localização	Menções relativas aos termos gênero e/ ou sexualidade
Educação Infantil	Texto introdutório	<b>O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas</b> , mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas <b>experiências que temos em relação ao gênero, a etnia ou raça, a classe, a religião e a sexualidade</b> (BRASIL, 2016, p.70).
Biologia Ensino Médio	Estrutura do componente	[...] O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para <b>estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca</b> de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: <b>identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto;</b> (BRASIL, 2016, p.150).
Arte 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Objetivos de aprendizagem	Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a <b>problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade</b> (BRASIL, 2016, p. 237). Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a <b>problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade</b> (BRASIL, 2016, p. 239).
Arte 6º ao 9º ano Ensino Fundamental		Apropriar-se dos diversos conceitos e <b>procedimentos de dança</b> de modo a <b>problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade</b> (BRASIL, 2016, p. 397). Refletir sobre as <b>experiências teatrais</b> desenvolvidas em aula de modo a <b>problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.</b> (BRASIL, 2016, p. 399).
Arte Ensino Médio		Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, <b>de gênero e da sexualidade</b> (BRASIL, 2016, p. 545).
Ensino Fundamental Anos finais	Fundamentos	Nesse período de vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações com os pares de idade e <b>as aprendizagens referentes a sexualidade e as</b>



		<b>relações de gênero</b> , acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2016, p. 321).
Língua Estrangeira Ensino Fundamental Anos finais	Fundamentos	Nesse período da vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade, a <b>construção de valores próprios e as aprendizagens referentes a sexualidade e as relações de gênero</b> (BRASIL, 2016, p. 368).
Ciências Ensino Fundamental 8º ano	Objetivos de aprendizagem	(EF08CI09) <b>Relacionar as dimensões orgânica, culturais, afetiva e éticas na reprodução humana</b> , que implicam cuidados, sensibilidade e responsabilidade <b>no campo da sexualidade, especialmente a partir da puberdade</b> (BRASIL, 2016, p. 447).
Ensino religioso Ensino Fundamental 9º ano	Objetivos de aprendizagem	<b>Elaborar questionamentos referentes a existência humana</b> e as situações limites que integram a vida, articulados as questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de <b>gênero e sexualidade, dentre outras</b> (BRASIL, 2016, p. 485).
Biologia Ensino Médio	Fundamentos	O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, <b>se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto;</b> (BRASIL, 2016, p.597).

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Marcondes (2018), a equipe de trabalho que formulou a 1ª e a 2ª versão da BNCC era composta por professores de universidades e institutos federais envolvidos com pesquisa, ensino e extensão na área da Educação Básica, assim como, professores e gestores das redes públicas municipais e estaduais de todos os estados brasileiros.

Sob coordenação da Profa. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF) - responsável pela produção dos documentos específicos de cada área e das orientações gerais - os grupos da Educação Infantil até o Ensino Médio reuniam-se para discussão e tomadas de decisão em comum acordo, respeitando-se as especificidades de cada área e componente curricular (MARCONDES, 2018).

Ainda conforme a mesma autora, a maioria dos partícipes atuava em políticas públicas referentes a proposições curriculares e possuía experiência no ensino de suas respectivas áreas de atuação em cursos de licenciaturas e

em pesquisa acadêmica. Equipes de profissionais com experiências diversificadas no campo educacional agregava um aporte de conhecimentos e experiências práticas, advindas tanto do cotidiano escolar, quanto de pesquisas em campos específicos de ensino dos diversos componentes curriculares (MARCONDES, 2018).

Em linhas gerais, tanto a segunda quanto a terceira versão da BNCC

explicitam a preocupação com a diversidade, as questões de gênero, etnia, classe e experiências variadas, bem como afirmam o compromisso da escola com a formação dos sujeitos para a construção de uma sociedade menos desigual, o que passa simultaneamente pela adoção de uma postura inclusiva e reconhedora das diferenças. (NEIRA, 2017, p. 2).

Em síntese, a segunda versão da BNCC, apresenta uma proposta na qual as vozes de diversos segmentos sociais em diferentes regiões do país puderam argumentar a favor das suas convicções e pleitear a inclusão de políticas afirmativas adotadas pelo Estado em outras áreas com características e escopo diferenciados.

Terceira versão

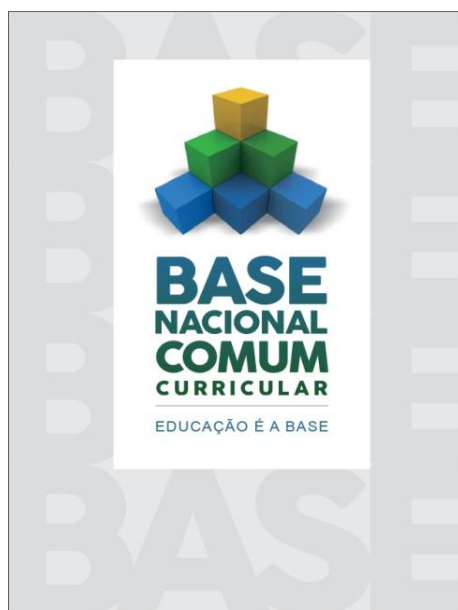


Figura 7 – Capa da terceira versão da BNCC

A terceira versão da base é lançada em um momento de profunda crise política do país, no qual denúncias de corrupção envolvendo vários membros do parlamento ganharam notoriedade na mídia.

Nesta nova versão, conforme a análise de Aguiar (2018), a base ainda apresentava demarcações apontadas nas audiências públicas regionais, o que levou o CNE a realizar outras discussões e incorporar novas alterações no documento. “Devido à proposta do executivo de reforma do Ensino Médio, as discussões sobre essa etapa foram postergadas para 2018 e separadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental” (DE OLHO NOS PLANOS, 2018, n. p.).

No que se refere as questões de gênero e sexualidade, podemos observar no quadro a seguir que a BNCC em sua terceira versão apresenta ajustes nos textos introdutórios do documento, amplia as menções relativas a gênero e/ ou sexualidade em componentes curriculares não mencionados nas versões anteriores, como geografia e história e, ao mesmo tempo elimina a menção explícita desses termos da Educação Infantil, dos componentes de Educação Física, Ensino Religioso, e Língua estrangeira.

**Quadro 13 – A educação sexual na terceira versão da BNCC**

BNCC TERCEIRA VERSÃO		
Componente curricular Etapa / ano	Localização	Menções relativas aos termos gênero e/ ou sexualidade
Educação básica	Texto introdutório	Assim, a <b>equidade</b> requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, <b>independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos</b> , garantindo que todos possam aprender. (BRASIL, 2017a, p. 11)  Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] <b>saúde, sexualidade e gênero</b> ,

		<b>vida familiar e social</b> , educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural [...] (BRASIL, 2017a, p. 13)
Educação básica	Competências gerais	<b>9.</b> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem <b>preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza</b> , reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017a, p. 19)
Ensino Fundamental	Fundamentos	[...] Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, <b>“intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios”</b> [...] (BRASIL, 2017a, p. 56)
Arte 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Habilidades	Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a <b>problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade</b> (BRASIL, 2017a, p. 165)
Ciências 8º ano do Ensino Fundamental	Habilidades	<b>Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana</b> (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a <b>diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual.</b> (BRASIL, 2017a, p. 301)
Geografia Ensino Fundamental	Competências específicas	<b>6.</b> Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, <b>sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo</b> (BRASIL, 2017a, p. 318)
História 9º ano do Ensino Fundamental	Habilidades	<b>Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil</b> durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (BRASIL, 2017a, p. 379) Avaliar <b>as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero</b> na história recente (BRASIL, 2017a, p. 381)

Fonte: Elaborado pela autora

Nas versões da BNCC até aqui apresentadas, havia não somente menções aos termos *gênero*, *orientação sexual* e as múltiplas dimensões da *sexualidade* como também uma visão mais crítica e reflexiva sobre a diversidade sexual.

De acordo com Aguiar (2018), a dinâmica de debates, alterações e inserções na terceira versão da BNCC se mantiveram em 2017. Nesse ínterim, o CNE realizou cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para coletar contribuições da sociedade na construção e elaboração da terceira versão do documento, mas o tempo para a análise das contribuições não foi o suficiente para ser efetivada em profundidade, o que comprometeu o processo de discussão e eventuais ajustes (AGUIAR, 2018).

Com a justificativa de que a temática de gênero provocara muita controvérsia, o MEC eliminou da versão oficial os termos *gênero* e *orientação sexual* e se comprometeu, posteriormente, elaborar um documento com orientações específicas sobre os temas por hora suprimidos.

Com vinte votos a favor e três contra, a Base Nacional Comum Curricular é aprovada e homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho.

### 3.4.3. A perspectiva da educação sexual na versão oficial da BNCC

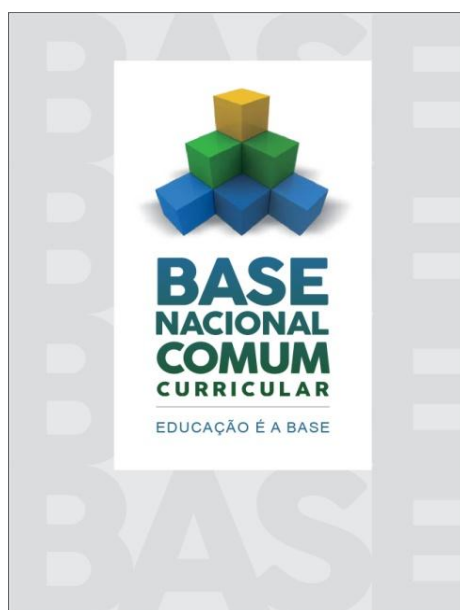


Figura 8 – Capa da versão oficial da BNCC

Segundo Compiani (2018), a principal diferença entre a versão aprovada pelo CNE e a terceira versão é que esta última envolveu diversos grupos de pesquisadores de universidades e de professores da educação básica, dentre os quais houve diálogos intensos.

Construída num contexto de profunda crise política e sob a égide de um projeto que pleiteia o retorno ao conservadorismo, o texto final da BNCC sofreu influência de diversos eventos que impactaram diretamente na implantação da nova estrutura de educação então instituída.

Dentre eles, destaca-se: o apressamento nas alterações de legislações relativas à educação, à esfera trabalhista e à previdência social; a substituição de especialistas efetivadas pelo MEC ao longo do processo de construção da BNCC e, fundamentalmente, as pressões do *Movimento Escola sem Partido* (ESP) para que a BNCC fosse aprovada pelo congresso a fim de que as modificações contemplassem os apontamentos de interesse do grupo (RATIER, 2016).

No que tange o tratamento das questões de gênero e sexualidade, a versão oficial traz uma série de retrocessos, principalmente quando comparada com as diretrizes preconizadas pelos PCN. Enquanto em 1997 os Parâmetros Curriculares de Orientação Sexual são oficializados para ser implementados nos currículos escolares, decorridos vinte anos o quadro revela um profundo silenciamento em torno dessa temática.

De acordo com a apuração do portal De Olho nos Planos “das 235 contribuições enviadas por escrito à 3ª versão da Base, 75 citam explicitamente ‘gênero’ e/ou ‘orientação sexual’, sendo 23 contrárias e 51 favoráveis à inclusão dos temas” (DE OLHO NOS PLANOS, 2018, n.p.).

A figura a seguir disponibilizada no portal de notícias acima mencionado traz informações sobre as entidades que se posicionaram contrárias e a favor a inclusão dos temas gênero e orientação sexual na BNCC:

**Figura 1 – Posicionamentos favoráveis e desfavoráveis sobre inclusão dos temas gênero e orientação sexual na BNCC**

# CONTRIBUIÇÕES



À 3ª VERSÃO DA BNCC



## GOVERNO

SEE-PE  
SEE-PR  
SEE-BA  
Undime

Sem. Av. Ed. Indígena e Étnico-Racial

## ACADEMIA

Ass. Nacional de Pesquisadores em Ed.  
Rede Escola Pública e Universidade  
Comissão de Graduação Unicamp  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Universidade Federal do Rio Grande  
Universidade Federal de Roraima  
Faculdade de Educação - UFRGS  
Associação Nacional de História - SC  
Saberes em Ação  
NEPIEC - Universidade Federal de Goiás  
Universidade Federal de São Paulo  
Comissão de Graduação Unicamp  
Colégio Pedro II

## INST. RELIGIOSA

Salesiano Dom Bosco (BA)  
Ass. Nacional de Ed. Católica

## INDIVÍDUOS

Fernando José de Almeida  
Andre Vieira  
Neusa Mariani  
Janeide Medrado  
Carlos de Siqueira.

## CONSELHOS

CEE-RS  
CEE-SC  
UNCME Nacional  
Conselho Regional Psicologia SP

## SOCIEDADE CIVIL

Cenpec  
ABGLT  
Católicas Pelo Direito de Decidir

## TRABALHADORES

Confederação Nacional de Trab. em Ed.  
SINESP

## EMPRESARIAL

Instituto Ayrton Senna  
Fundação Roberto Marinho  
Instituto Rodrigo Mendes  
Instituto Península  
Ass. de Escolas Particulares  
Ass. Autores de Livros Educativos

## FÓRUNS E REDES

FEFEEI - Rondônia  
FORUMDIR  
Rede Paulista de Ed. Ambiental  
Mieib

## OUTROS

Movimento Pela Base  
PNUD - ONU



## GOVERNO

Câmara Municipal de Limeira  
Câmara Municipal de Jundiá  
Câmara Municipal de Pres. Prudente  
Câmara Municipal de Mauá  
Câmara Municipal de Araraquara

## ACADEMIA

Sergio Resende (IFRJ)

## INST. RELIGIOSA

Frente Evangélica de Paranaíba/PR  
Frente Parl. Evangélica do Congresso  
Confederação Israelita do Brasil

## INDIVÍDUOS

Marley Di Mariae  
Arieane Evangelista  
Ingrid Pereira  
Priscila Ribeiro Guimarães  
Lilian Neves  
Daniela Melo  
Fernando Santos Carlomagno  
Orley José da Silva  
Viviane Petinelli  
Thais Franco  
Elaine Rizzato  
Juliana Moura Fernandes  
Bianca Freitas Monteiro  
Carla Dorgam Aguilera  
Carolina de Souza Delage Faria  
Cláudia Moreira Paula Lima  
Celso Albino Gouvea Lopes Junior  
Eduardo Nascimento Mós Neto  
Gustavo Beojone Messi  
Jordana de Faria Bessa  
Marcos Marques  
Mirian Caramello Uliano  
Raisa Virginia de Sena Souza  
Thais Helena Dias Signorelli

## CONSELHOS

## SOCIEDADE CIVIL

## TRABALHADORES

## EMPRESARIAL

## FÓRUNS E REDES

## OUTROS

Ainda conforme o portal De Olho nos Planos, as argumentações contrárias à inclusão de questões relativas à gênero e orientação sexual alegam que a incorporação desses conteúdos nos currículos escolares

provocariam uma crise de identidade e um processo de assujeitamento, podendo afetar a família e a integridade moral e intelectual dos jovens. Afirma-se também que a hipótese de que o gênero é socialmente construído não se sustenta, pois carece de premissas verdadeiras para embasar-se. Outra linha de argumentativa aponta que seriam temas já vencidos no PNE e, sendo a Base uma determinação do Plano, adicioná-los contrariaria o já determinado pelo Congresso Nacional (DE OLHO NOS PLANOS, 2018, n.p.).

Já os aportes favoráveis apontam para a necessidade do enfrentamento às discriminações, à não aceitação da população LGBT no ambiente escolar e a promoção de uma educação voltada para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. (DE OLHO NOS PLANOS, 2018, n.p.).

Mesmo com a maioria das contribuições a favor da inclusão dos referidos temas nos referenciais curriculares, na versão oficial do documento, os trechos que defendiam o respeito à diversidade de indivíduos com relação às diferenças de sexo, identidade de gênero e de orientação sexual foram banidos de todos os componentes curriculares que traziam essa menção.

Conforme verifica-se no quadro a seguir, na versão da oficial da BNCC a menção explícita da temática *sexualidade* sobrevém muito timidamente apenas no componente de ciências e restrita ao contexto do oitavo ano do Ensino Fundamental:

#### Quadro 14 – A educação sexual na versão oficial da BNCC

BNCC VERSÃO OFICIAL		
Componente curricular Etapa / ano	Localização	Menções relativas aos termos gênero e/ ou sexualidade
Ciências Ensino Fundamental 8º ano	Habilidades	<b>Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana</b> (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017b, p. 349).

Fonte: Elaborado pela autora



E dando seguimento ao que tradicionalmente tem se observado nos documentos curriculares nacionais, no componente de ciências a sexualidade na BNCC está posicionada sob os aspectos biológicos e fisiológicos do corpo, pautada em conceitos de saúde qualidade de vida, conforme se verifica no trecho abaixo:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.

Nos anos finais, são abordados também **temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana**, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017b, p. 325).

Os conhecimentos sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos da reprodução humana, embora necessários, não são suficientes para proporcionar uma intervenção sistemática, capaz de modificar atitudes e comportamentos das crianças e adolescentes com relação à sexualidade. A nosso ver, um processo educativo comprometido com a educação sexual, não pode ser somente cognitiva, dado que o social e as questões emocionais intervêm nesse processo.

As habilidades a serem desenvolvidas sobre questões relativas à sexualidade estão esquematizadas no componente de ciências na unidade temática Vida e Evolução:

**Quadro 15 – Abordagem dos temas relacionados à sexualidade na BNCC**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos reprodutivos</li> <li>• Sexualidade</li> </ul>	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) <b>Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e</b>

		<p>do sistema nervoso.</p> <p>(EF08CI09) <b>Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</b></p> <p>(EF08CI10) <b>Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</b></p> <p>(EF08CI11) <b>Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</b></p>
--	--	--

Fonte: Brasil (2017b, p. 348 – 349)

Embora a última habilidade mencione a necessidade de evidenciar as *múltiplas dimensões da sexualidade humana*, a BNCC em sua integralidade revela uma perspectiva de educação sexual centrada na dimensão biológica com vistas a minimizar problemas de saúde pública.

Britzman (2000) ao analisar como a educação sexual tem sido organizada nas instituições de ensino, observa que, quando discutida apenas sob os aspectos da propagação de doenças e estratégias de prevenção, além de impossibilitar a compreensão genuína da sexualidade, reduz questões de suma importância ao mero conhecimento de fatos, que pouco contribui na preparação de adolescentes e jovens para uma vida segura. Portanto, a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana nos currículos das escolas é de suma importância.

Outra questão a ser pontuada diz respeito a nomenclatura DST mencionada nas habilidades do quadro acima. Como reportamos anteriormente, desde novembro de 2016 o Ministério da Saúde passou a utilizar o termo IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) no lugar de DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

A título de elucidação, a mudança ocorreu porque a identificação do ‘D’, de ‘DST’, vem de doença, que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já as Infecções podem ter períodos assintomáticos ou se manterem assintomáticas durante toda a vida do indivíduo sendo detectadas

somente por meio de exames laboratoriais. Em se tratando de orientação curricular, este é um ponto que necessita ser atualizado.

Para Ximenes (2017) não houve transparência nos debates que culminaram a versão oficial da BNCC. Segundo mesmo autor, o MEC compactuou com a aliança de interesses entre os grupos empresariais e os movimentos reacionários/religiosos, que disputam recursos financeiros no seguimento educacional e defendem o ensino religioso nas escolas públicas.

Em consonância com a fala de Ximenes, Aguiar (2018) pontua que ao examinar os objetivos de aprendizagem descritos na Base, entidades e pesquisadores da educação já sinalizavam em seus pareceres sobre as versões preliminares da Base o predomínio de um modelo de educação baseado em exames de larga escala que refletiam interesses mercadológicos de grupos privatizantes. Embora muitas considerações tenham sido encaminhados ao MEC, este, definiu um grupo gestor que se encarregou de selecionar quais contribuições seriam aceitas (AGUIAR, 2018).

Nesse jogo de interesses, afirma Ximenes (2017) a BNCC é aprovada com diversas falhas que inclui desde a censura da temática racismo, até a completa omissão dos aspectos relacionados à sexualidade, à homofobia e as questões de gênero. Para o autor a elaboração da BNCC não foi um processo legítimo, pois além dos dados da consulta pública não terem sido sistematizados pelos órgãos oficiais, não foram dadas explicações sobre o fato de algumas proposições terem sido incorporadas na BNCC e outras não. Nas palavras do autor:

A base aprovada tem graves retrocessos, mesmo quando comparada às versões anteriores, inclusive à 3ª versão. Ao final, temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência e que tem a pretensão de ser imposto aos sistemas de ensino e às escolas, por diferentes técnicas já em desenvolvimento. É muito sintomático que o texto tenha sido aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional, como Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], ANPed [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Cedes [Centro de Estudos Educação e Sociedade], Forundir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes] e outras. (XIMENES, 2017, n.p).

Ramos (2017) destaca que a agenda de censuras disseminada no país por movimentos políticos como o Movimento *Escola sem Partido*, intenta difundir no currículo escolar interesses e convicções comprometidos com a classe dominante, em detrimento das necessidades educativas da classe trabalhadora. O acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado possibilita compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transformá-lo, tornando-se força política. Daí se compreende a indissociabilidade da educação à dimensão política.

De acordo com Ximenes (2017), a versão sigilosa da BNCC enviada pelo MEC para ser homologada, incorporou o viés conservador dos projetos de lei do Movimento *Escola sem Partido* que culminou na exclusão das discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Supor que essas temáticas são levadas para a escola para incutir a homossexualidade nos alunos é demonstrar total desconhecimento do contexto escolar e de seus conflitos, que existem justamente porque a escola é plural e diversa (SOUZA e OLIVEIRA, 2017).

A pressão desses grupos pelo silenciamento do professor, possivelmente supondo que ao não se discutir essas questões elas não adentrarão a escola, trata-se, conforme Louro (1997), de uma presunção utópica, dado que a sexualidade quer queira quer não está literalmente estampada na vida das crianças e dos jovens.

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 1997, p 135).

Embora a sexualidade atravesse os muros das escolas por meio das diversas relações que se estabelecem entre os sujeitos, seu vínculo com a educação no Brasil, ocorre dissociada da perspectiva crítica e dos direitos humanos.

Discutir gênero em sala é problematizar a violência doméstica. É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se percebam representadas, e

não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas (PENNA, 2016, p 99 -100).

A compreensão de como as relações de gênero se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é de fundamental importância para qualquer proposta de organização curricular. Esses temas precisam adentrar nas escolas porque fazem parte da sociedade. Isto posto, não resta dúvida sobre a grande contribuição dessas reflexões para o aprendizado de valores e atitudes que contribuam para a superação da alienação humana.

Conforme explica Louro (2003), a demarcação dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é sempre determinada e demarcada no contexto de uma determinada cultura. Para que essas marcas sejam efetivadas, a família, a escola, a mídia, as instituições religiosas e as leis empreendem uma pedagogia da sexualidade que negam e subordinam determinadas identidades, e, portanto, delimitam, as identidades de gênero *normais* a um único modelo de identidade sexual: a heterossexual.

Nesse processo, a escola tem uma tarefa desafiadora:

Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2003, p. 26)

O silenciamento das questões apontadas por Louro (2003) denota o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem no documento aqui examinado. No entanto, é preciso lembrar que a omissão das questões de gênero nos documentos oficiais não extingue da escola e da sociedade os sujeitos da diversidade sexual. Mesmo que o termo *gênero* seja banido da sociedade, a humanidade continuará se expressando em sua diversidade e buscando aceitação no corpo social.

#### 3.4.4. Os temas contemporâneos transversais da BNCC

Os temas contemporâneos transversais da BNCC tal qual os temas transversais dos PCN dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida, contemplando aspectos da formação política, ética e identitária dos estudantes.

Em 2017, na ocasião da homologação da BNCC, os temas contemporâneos transversais (TCT) ainda não haviam sido detalhados em novo formato de implantação, e por essa razão, permaneceram contemplados como temas integradores na BNCC nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019a).

Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou guias digitais para orientar o trabalho com os temas transversais nas escolas. Estes materiais são complementos que visam esclarecer como fazer a articulação dos temas contemporâneos transversais com as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2019a; 2019b).



Figura 9 – Capas dos guias digitais dos TCT

A inclusão do termo *contemporâneo* em complemento ao *transversal* deveu-se, segundo Brasil (2019a) ao caráter de atualidade, de relevância e da necessidade de atender às novas demandas sociais no currículo escolar. Entretanto, como podemos observar no quadro a seguir, a perspectiva da sexualidade, antes contemplada nos PCN e considerada por teóricos consagrados como importante instrumento de luta política nas desigualdades

entre os sujeitos, foi suprimida, não sendo caracterizada em termos equivalentes aos *temas contemporâneos transversais* da BNCC:

#### Quadro 16 – Temáticas sociais

Temas transversais nos PCN	Temas contemporâneos transversais na BNCC
• Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Direitos da criança e do adolescente</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Educação para o trânsito processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.</li> </ul>
• Meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meio ambiente</li> <li>• Educação ambiental</li> </ul>
• Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde.</li> <li>• Educação alimentar e nutricional</li> </ul>
• Pluralidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras</li> </ul>
• Trabalho e consumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para o consumo</li> <li>• Trabalho</li> <li>• Educação financeira</li> <li>• Educação fiscal</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
• Orientação sexual	?

Fonte: Brasil (2019a, p. 16-17) adaptado pela pesquisadora.

Conforme salientamos anteriormente, dentre os *temas transversais* consolidados nos PCN, a temática sexualidade antes passível de ser abordada em todas as disciplinas, não foi contemplada nos *temas contemporâneos transversais da BNCC*. Nessa nova roupagem que reveste os fios condutores da BNCC também não se verifica qualquer menção à palavra *gênero*.

Ao silenciar quaisquer discussões sobre gênero e sexualidade, depreende-se que a BNCC caminha em posição contrária às argumentações tecidas pela literatura pertinente. Posição esta, que em última instância, poderá colaborar para a manutenção do preconceito e da não aceitação da diversidade sexual no ambiente escolar.

O documento direciona o planejamento dos TCT ao atendimento de duas demandas: 1) ampliar o alcance das questões sociais no currículo escolar já

difundida nas áreas das ciências humanas e da Natureza. 2) cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso aos conhecimentos que tenham uma finalidade crítica social (BRASIL, 2019a).

O objetivo maior de incorporar os TCT aos conteúdos clássicos é, segundo Brasil (2019a) que os primeiros sejam alinhados à vida social dos estudantes, para que aprendam sobre assuntos pertinentes à sua atuação na sociedade. Portanto, pretende-se que os TCT:

permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade (BRASIL, 2019a, p 7).

Uma vez que os TCT “passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas” Brasil (2019a, p. 11), avançar em um ensino voltado para a educação sexual abrangente e de maior qualidade nas escolas é, indispensável a uma escola plural.

A escola é, por excelência, um dos espaços mais oportunos de formação para a cidadania e de socialização de crianças, adolescentes e jovens. Diante disso, as demandas com questões que envolvem discussões de gênero e sexualidade são cotidianamente, trazidas por estudantes e desafiam profissionais da educação a propor práticas e discussões que dialoguem com os conflitos emergentes (MATTOS; et al, 2017).

Contudo, ao longo do seu processo histórico, a educação sexual tem se constituído numa questão polêmica no espaço escolar e se mantido distante da discussão explícita nos documentos curriculares. Na visão de Furlani (2018)

é possível pensar nela como um campo de conhecimento em que, historicamente, tem prevalecido o conveniente silenciamento, a estratégica restrição temática, o privilegiamento do senso comum, a manutenção do preconceito e da intolerância, a possível falta de preparo pedagógico das (os) educadoras (es) e o sutil descaso por parte da Escola e das políticas educacionais (FURLANI, 2008, p. 287).



Sabemos que a problematização dessa temática implica no enfrentamento de tradições conservadoras fortemente arraigadas em discursos religiosos e no senso comum. Entretanto, a ausência de uma reflexão mais ampla sobre a sexualidade humana nos documentos oficiais – necessária para respaldar as práticas educativas na promoção da igualdade de gênero e do respeito a diversidade sexual - além de promover uma visão parcial sobre a sexualidade, favorece a persistência da intolerância contra a população LGBTQIA, enfraquecendo o combate ao preconceito dos que convivem com índices alarmantes de crimes e de violência dessa natureza.

Por fim, cabe ressaltar que tanto a versão oficial da BNCC quanto os TCT elaborados posteriormente para atender às demandas sociais no currículo escolar não apresentam orientações para que professores abordem as temáticas *gênero* e *orientação sexual*. Nem tão pouco, indicações que articulem o conteúdo biológico aos condicionantes históricos, culturais, políticos e sociais da sexualidade.

Decorridos três anos da homologação da BNCC e da promessa do CNE de elaborar diretrizes específicas sobre *orientação sexual* e identidade de gênero, o debate sobre a educação sexual segue no silenciamento mais profundo e sujeito a discursos reducionistas, articulados aos sistemas de submissão e de enquadramento social e sexual.

Diante desse quadro e tendo em vista que os documentos oficiais propõem mudanças na reorientação de construção de currículos, na formação de professores e, conseqüentemente, na intervenção no espaço da escola, a omissão dessas questões nos documentos curriculares favorece a persistência da intolerância contra a diversidade sexual e enfraquece o combate ao preconceito e discriminações arraigados em nossa sociedade.

### **3. 5. Os Princípios do Currículo da Cidade de São Paulo e as perspectivas de Educação Sexual**

Esta seção sobreveio após identificarmos no processo de entrevistas com os professores recorrentes menções ao referido documento curricular. Por entendermos que as referências curriculares que os professores possuem são

importantes para nos ajudar a responder as questões da pesquisa, decidimos incluir nesse capítulo uma breve abordagem dos princípios do *Currículo da Cidade de São Paulo* e das perspectivas de educação sexual prescritas nesse documento.

No início de 2017 a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) deu início ao processo de atualização curricular para alinhar as orientações curriculares da rede ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular. O documento foi construído de forma coletiva e contou com a participação de professores, gestores educacionais e alunos da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2017b).

O Currículo da Cidade estrutura-se na educação integral, na equidade, na educação inclusiva e sua construção é baseada em quatro premissas:

**Continuidade:** O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

**Relevância:** O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da Rede.

**Colaboração:** O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

**Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI. (SÃO PAULO, 2017b, p. 11).

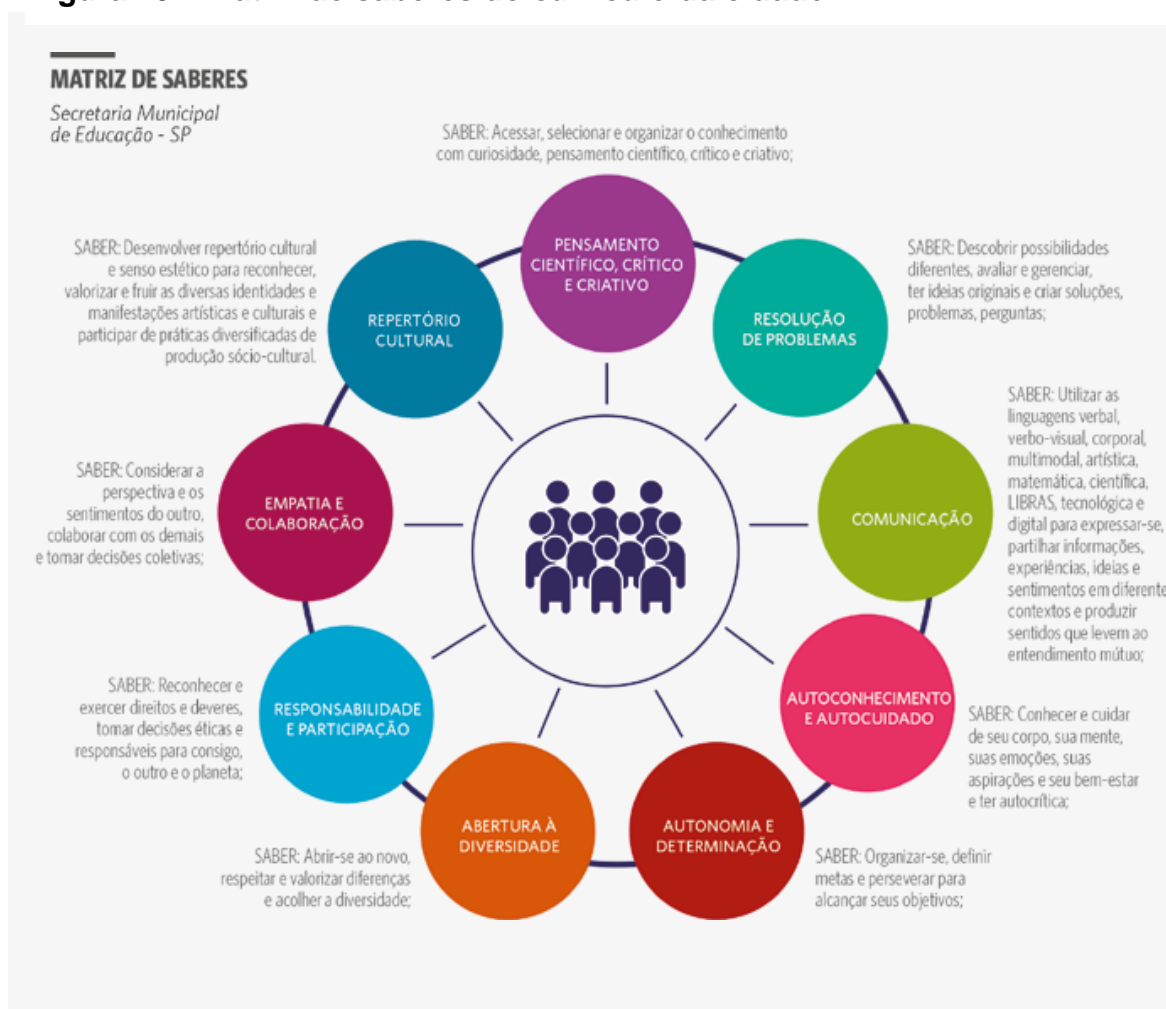
No documento municipal a concepção de currículo perpassa pela compreensão de que currículos são plurais, orientadores, não lineares e processos permanentes. Devem ser centrados nos estudantes, tendo os professores como protagonistas do currículo.

Para que sejam alcançados os desafios da formação integral, O Currículo da Cidade define uma matriz de saberes, com a qual as áreas do conhecimento devem se comprometer em cada ciclo do Ensino Fundamental.

A Matriz de Saberes, a qual reproduzimos no esquema a seguir, reflete a participação dos estudantes na construção do currículo e indica o que crianças,

adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade, tendo como finalidade “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável” (SÃO PAULO, 2017b, p. 33).

**Figura 10 – Matriz de saberes do currículo da cidade**



Fonte: São Paulo (2017b, p. 33).

Temas como, direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais, intolerâncias, abusos de poder, política, economia, consumo e sustentabilidade são defendidos pelo documento municipal como proposições inovadoras e emancipatórias de currículo que produzem avanços na humanidade.

Pensando nessa perspectiva, o Currículo da Cidade incorpora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos 193 países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a

serem trabalhados de forma articulada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares em todas as etapas da educação básica. A Agenda 2030 é um plano de ação global no qual 193 países se comprometeram a tomar medidas para promover o desenvolvimento sustentável, erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, nos limites das fronteiras do planeta.

Como se observa na figura 2, no documento municipal os ODS estão integrados aos 5 P's (pessoas, planeta, prosperidade, paz, parceria) da Agenda 2030:

**Figura 11 – Os 5 P's da Agenda 2030**



Fonte: São Paulo (2017b, p. 37).

Na prática da sala de aula, a incorporação dos ODS se dá por escolhas temáticas de assuntos a serem desenvolvidos e na seleção de metodologias de ensino que além de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, estejam em conformidade com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO. “A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI” (SÃO PAULO, 2017b, p. 37).

No que se refere a seleção de conhecimentos, o currículo da cidade segue as mesmas configurações da BNCC, porém, em termos de série/anos os conteúdos não coincidem com os propostos pela base federal. No currículo de ciências, por exemplo, questões relativas à sexualidade humana, são propostas pela BNCC no 8º ano, enquanto que no currículo municipal está indicado para o 7º ano.

Via de regra, isso não é um problema, pois quanto mais cedo a educação sexual for trabalhada na sala de aula, maiores serão as possibilidades dos estudantes vivenciarem as fases da vida no tempo certo e com melhor preparo. No entanto, essa incompatibilidade da base municipal com a base federal implica na questão da utilização do livro didático. Como os livros didáticos são fornecidos pelo governo federal, os conteúdos abordados nesse material serão divergentes da base municipal em termos de série/anos, o que de certa forma, inviabiliza o uso desse recurso pelos professores.

Essa particularidade do Currículo da Cidade de São Paulo nos remete ao pensamento de Marchesi e Martín (2003) quando argumentam que os recursos materiais disponibilizados a alunos e professores de uma determinada rede de ensino são uma das peças-chave na implantação de qualquer mudança curricular. Na visão dos autores, “apoiar uma mudança curricular supõe, portanto, implementar uma determinada política editorial que promova a publicação de textos e de materiais coerentes com o novo modelo de currículo”. (MARCHESI e MARTÍN, 2003, p. 145). Desse modo, o livro didático - que em muitas realidades é o único instrumento de apoio para os professores auxiliarem seus alunos no processo de aprendizagem – será de fato um aliado no dia a dia da sala de aula.

A abordagem de temas relativos à sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo ocorre de forma explícita em quatro componentes curriculares: Arte, Ciências Naturais, Educação Física e Geografia.



Figura 12 – Capas dos volumes do Currículo da Cidade analisados

Conforme se observa no quadro abaixo, além dos conhecimentos relativos ao corpo, métodos contraceptivos e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, as temáticas gênero e diversidade sexual na perspectiva dos direitos humanos estão fortemente inseridas em quatro componentes curriculares no documento curricular em questão:

**Quadro 17 – Abordagens de temas relativos à sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo**

Abordagens de temas relativos à sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo		
Componente curricular	Objetos de conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por série/ano
Arte	Dança e sociedade • Produções artísticas plurais ( <b>gênero</b> , raça e nacionalidade).	- 3º ano: <b>Compreender e reconhecer temas relacionados a</b> respeito, solidariedade, empatia, <b>gênero</b> e colaboração na dança (SÃO PAULO, 2017, p. 81).  - 7º ano: Refletir sobre a <b>diversidade racial e de gênero a partir de artistas afro-brasileiros, povos indígenas e produções femininas.</b> (SÃO PAULO, 2017a, p. 89).
Ciências	• Sistema endócrino e <b>puberdade</b>	- 7º ano: Compreender o funcionamento do sistema endócrino com base nos processos químicos glandulares que promovem a

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DST e métodos Contraceptivos</b></li> <li>• <b>Identidade de gênero e orientação sexual.</b></li> </ul>	<p>manutenção do metabolismo corporal, especialmente para <b>explicar as mudanças que ocorrem na puberdade.</b></p> <p>Identificar os principais sintomas, <b>modos de transmissão e tratamento de algumas DST.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coletar e interpretar informações sobre a eficácia dos diferentes <b>métodos contraceptivos</b>, relacionando-os com a <b>prevenção das DST</b> e da gravidez precoce.</li> <li>- <b>Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana</b> (biológica, sociocultural e afetiva), valorizando e <b>respeitando a diversidade sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero e/ou orientação sexual.</b> (SÃO PAULO, 2017b, p. 103).</li> </ul>
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão.</li> <li>• Ginástica geral com práticas corporais circenses</li> <li>• Ginástica de condicionamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4º, 5º, 6º, 7º e 8º ano: Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, <b>perpassando as questões de gênero</b>, culturais e as características <b>dos sujeitos que os praticam</b> (SÃO PAULO, 2017c, p. 91).</li> <li>- 5º ano: <b>Compreender as relações de gênero e biotipo envolvidas nas práticas de ginásticas</b>, mediante as situações vivenciadas nas aulas e outras ações didáticas (SÃO PAULO, 2017c, p. 96).</li> </ul>
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluxos populacionais</li> <li>• <b>Igualdade de gênero</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8º ano: <b>Compreender as relações de gênero e sexualidade</b> como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos. (SÃO PAULO, 2017d, p. 113).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Diferente da versão oficial da BNCC, o documento municipal incorpora e menciona claramente conceitos relativos à diversidade sexual, identidade de gênero, igualdade de gênero e orientação sexual como objetos de conhecimento.

Embora tais discussões perpassem pontualmente pelas disciplinas de arte, ciências, educação física e geografia, tanto a matriz dos saberes, quanto os objetivos de desenvolvimento sustentáveis integrados ao Currículo da Cidade trazem elementos norteadores que enfatizam o conhecimento do corpo, as relações de gênero e questões relacionadas à educação em saúde em todas as etapas da educação básica. Essa perspectiva fornece aos professores

autonomia para promover enfoques e conteúdos pedagogicamente mais apropriados as necessidades educativas locais.

De modo geral, as áreas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e de Linguagens e Códigos do Currículo da Cidade têm colocado em debate a questão da igualdade de gênero reconhecendo a necessidade do questionamento das dimensões éticas, culturais e políticas que envolvem o mundo contemporâneo. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades, enfrentar o preconceito, a discriminação e a violência que incidem em todas as esferas da sociedade.



### 4. AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta central deste capítulo é desvelar as concepções de educação sexual incorporadas na perspectiva de professores do ensino fundamental no atual contexto de disputas de narrativas e de discursos. Para melhor sistematização dos dados, o capítulo foi organizado em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos a abordagem metodológica empregada, os instrumentos analíticos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise de dados. No segundo momento, exporemos o perfil e o contexto a que pertencem os professores participantes da pesquisa e a análise das entrevistas.

#### 4.1. Abordagem metodológica

Nesta pesquisa realizamos um estudo qualitativo explicativo que inclui como procedimento a pesquisa bibliográfica, a análise documental e um conjunto de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no ensino fundamental. A pesquisa qualitativa explicativa “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p, 42). Em outras palavras é o tipo de pesquisa que não intenta interferir na realidade, mas partir das experiências dos sujeitos para obter os dados que possam elucidar o fenômeno que se pretende estudar.

Dentre as principais modalidades de entrevistas utilizadas na pesquisa qualitativa, optamos pela *entrevista padronizada aberta*, caracterizada por Godoi et al. (2006), como sendo aquela que emprega um roteiro de perguntas ordenadas e redigidas por igual para todos, mas com possibilidade de se discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Ao investigador cabe direcionar o roteiro com imparcialidade, evitando conduzir os sujeitos a emitirem opiniões que possam influenciar o direcionamento da conversação, pois a principal finalidade da entrevista qualitativa é captar os

“discursos motivacionais inconscientes” (SIERRA, 1998 apud GODOI et al., 2006, p. 316).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Godoi et al. (2006), a pesquisa qualitativa compreende e explica os fenômenos sociais com maior proximidade do ambiente natural. Nessa compreensão, não se busca conformidades, mas a compreensão que leva os sujeitos a portar-se de determinadas maneiras. É nessa perspectiva que caminha nossa investigação. Dito de outro modo, os métodos qualitativos são essencialmente interpretativos, ou seja, o pesquisador realiza uma interpretação do que vê, ouve e entende “através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2007, p. 186 – 187).

Nosso roteiro de perguntas tem como foco desvelar a seguinte problemática de pesquisa: Quais concepções de educação sexual são incorporadas na perspectiva de professores que atuam no ensino Fundamental? Como mostramos ao longo do primeiro capítulo, o debate em torno das questões que envolvem a educação sexual no currículo escolar tem sido objeto de intensas disputas ideológicas no cenário nacional. Nesse sentido, as práticas discursivas que medeiam as representações dos professores acerca da educação sexual são permeadas por ideologias e valores socioculturais vivenciados em seus contextos pessoais e de prática.

Para interpretação dos dados, empregamos a Análise do Discurso (AD) A Base discursiva dessa pesquisa são os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico com a educação sexual e as narrativas de oito professores que atuam no ensino fundamental. Nosso intuito é mostrar como professores de diferentes áreas do conhecimento se apropriam do debate político sobre educação sexual. O trabalho de organização e análise das entrevistas pautou-se, na perspectiva de se obter nas falas dos docentes entrevistados os efeitos de sentidos que muitas vezes não está presente no que é dito, mas no que não é dito, ou seja, no interdiscurso.

Tal como prevê a análise do discurso, toda interpretação requer um artefato teórico para ser desenvolvida. De acordo com Orlandi (2010), a

construção do dispositivo analítico inclui a natureza do material analisado, o elemento desencadeador da análise e a compreensão teórica do campo disciplinar no qual atuam os pesquisadores, em nosso caso, o campo da política educacional. Sendo assim, a pesquisa é orientada pelo ciclo de política formulado pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe que será explicitado mais adiante, no tópico 4.3.

## **4.2. Considerações sobre a análise do discurso**

Segundo Godoi et al. (2006), há uma multiplicidade de definições para o conceito de discurso e diferentes correntes de análise de AD que incorporam um arsenal de categorias, conceitos e ferramentas de investigação. Nesta pesquisa utilizaremos a Análise do Discurso de linha francesa desenvolvida por Michel Pêcheux na década de 1960.

Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), à qual adotamos, “o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2010, p.17). A AD pressupõe que a linguagem não é transparente e procura saber o que o texto quer dizer. Nesse sentido, analisam-se os efeitos de sentido presentes nos processos de produção dos textos, fazendo uma reflexão sobre a linguagem.

A linha francesa de AD foi difundida no Brasil por Eni Orlandi no final da década de 1970. De acordo com Orlandi (2010) a escola francesa de AD, atua a partir de três eixos teóricos principais: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A AD trabalha a língua, o discurso, a ideologia e como essas categorias se relacionam para se resignificar. Procura compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos interpelados no contexto sócio-histórico e fornece ferramentas para acessar os mecanismos ideológicos, de certa forma silenciados, expondo suas articulações de produção de sentidos ao desvelar a obscuridade (ORLANDI, 2010).

A função de produção do sentido pertence simultaneamente ao investigador, ao sujeito e ao contexto organizacional (...). Assim, a validação da interpretação depende da coerência argumentativa; da razão, da consistência e da honestidade do

teórico; da adequação à comunidade em que se realiza; dos objetivos sociais da interpretação (GODOI et al., 2006, p. 394).

Segundo Orlandi (2010, p, 17) citando Pêcheux (1997) *não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia*, por esse viés a ideologia deve ser entendida como o efeito da relação entre sujeito e linguagem. A ideologia não é consciente, mas está presente em toda manifestação da linguagem, ou seja, é a condição necessária para que um indivíduo torne-se sujeito do seu discurso.

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2010, p. 59).

A análise de discurso provê entendimento do caráter histórico da linguagem. Em vista disso, aquilo que é pronunciado não é feito aleatoriamente. Os discursos são estritamente vinculados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, bem como das instituições das quais provêm.

Na compreensão de Orlandi (2010) quem fala no discurso o faz em um determinado lugar e em determinada época, afetado pelo inconsciente e pela ideologia. Isso significa que o sujeito não tem ampla liberdade para produzir o discurso, pois eles não derivam de nós, “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (ORLANDI, 2010, p. 35). Dizendo de outra maneira, o sujeito da AD não é livre para dizer o que diz, mas é convocado, interpelado pela ideologia ainda que inconscientemente a ocupar seu lugar em determinada formação social enunciando somente aquilo que lhe é permitido dizer a partir do lugar que ocupa.

Para AD o sentido e o sujeito são determinados pela ideologia que não é algo exterior ao discurso, mas constitutiva da prática discursiva. A AD tem por finalidade descrever o funcionamento do texto, isto é, explicar como ele produz sentido a partir da análise das pistas ou marcas que aquele que produz o discurso deixa no texto e que evidencia o seu comprometimento com aquilo que diz. Assim de acordo com AD os sentidos não são predeterminados, mas

dependem do modo como o sujeito se inscreve na língua e na história (ORLANDI, 2010).

O processo de análise do discurso abrange práticas discursivas em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação. Em outras palavras, a AD não trabalha com o conteúdo do texto, mas com o sentido e os significados que ele produz para e pelos sujeitos (ORLANDI, 2010).

Orlandi (2010) explica que parte da interpretação é sustentada pelo rigor do método e a outra fração é de responsabilidade de quem analisa o discurso:

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face as suas próprias questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza questões diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais (ORLANDI, 2010, p. 27).

A primeira etapa da AD consiste em estabelecer um *corpus* da pesquisa, ou seja:

a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. [...] face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. (ORLANDI, 2010, p. 63)

O *corpus* dessa tese serão os discursos de educação sexual materializada nos documentos curriculares e sua incorporação nas práticas de professores do ensino fundamental das diferentes áreas do conhecimento.

Tendo em vista essas aproximações, a AD propõe o direcionamento da interpretação e da reflexão a partir de questionamentos que guiam o pensamento do pesquisador. Trata-se de pensar em um sujeito que não tem absoluto controle sobre aquilo que ele diz. O objeto de estudo da AD é o discurso, compreendido por Pêcheux (1997) como efeito de sentido entre interlocutores.

E “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentados no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na comunicação” (ORLANDI, 2010, p. 39 - 40). É esse mecanismo que produz imagens do sujeito e do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica conforme autora. Isso significa que a AD leva em conta a pessoa na sua história e considera os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

#### **4.3. O ciclo de políticas como instrumento analítico**

A abordagem do ciclo de políticas é um método para análise de políticas educacionais. Formulado inicialmente por Stephen Ball e Richard Bowe, os principais textos dessa abordagem foram elaborados em 1992, expandidos em 1994 e reformulados nos anos de 2009 e 2012, quando os autores elaboraram a teoria da atuação. A teoria da atuação relaciona-se aos processos de recontextualização e de recriação da política investigada (MAINARDES, 2018).

No Brasil, a abordagem do ciclo de políticas foi difundida pelas pesquisas sobre políticas educacionais realizadas pelo professor Jefferson Mainardes. Segundo Mainardes (2018), trata-se de uma proposta flexível, na qual os sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe tentam romper com os modelos lineares de análise de políticas que predominavam na década de 1990. O ciclo de políticas tem como finalidade provocar questionamentos e reflexões para que o pesquisador possa tirar suas próprias conclusões. Nas palavras de Mainardes (2009, p. 303) esse método de análise fornece ferramentas “que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos”.

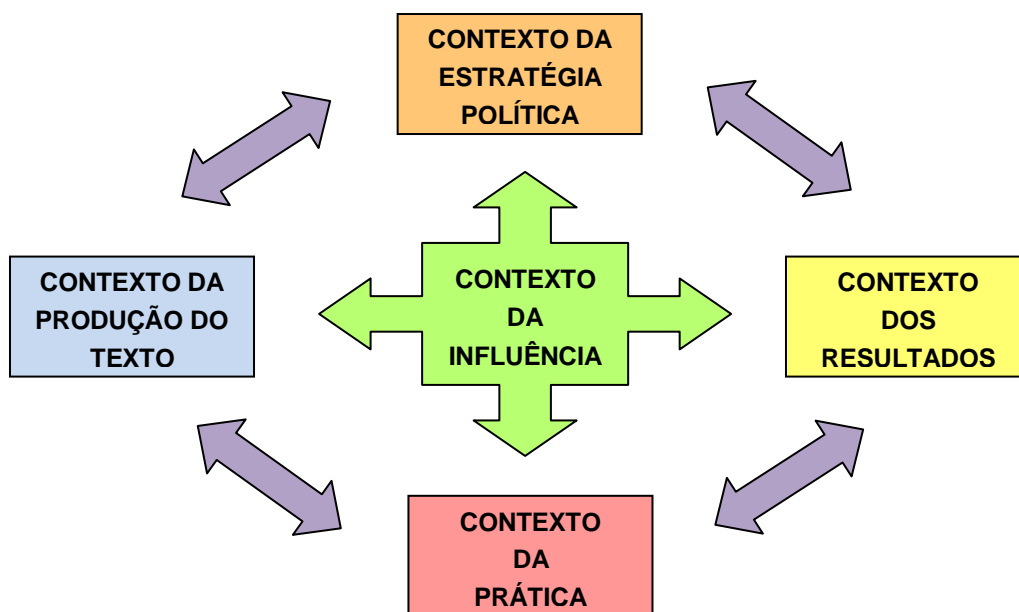
A abordagem do ciclo de políticas surgiu no final dos anos 1980 quando Ball e Bowe pesquisavam sobre a reforma do currículo nacional da Inglaterra e País de Gales. A princípio, os autores descreveram o processo político, como sendo um ciclo contínuo concebido por três arenas políticas: a política proposta (oficial), a política de fato (textos) e a política em uso (prática). Mas ao perceberem que esse modelo apresentava uma linguagem inflexível

para representar alguns aspectos do processo político, propuseram que o ciclo de políticas fosse analisado em torno de três contextos que se articulam mutuamente: a) contexto de influência; b) contexto da produção do texto; c) contexto da prática.

Em 1994, após esse novo modelo receber muitas críticas, Ball acrescentou outros dois contextos ao ciclo de políticas: d) o contexto dos resultados; e) o contexto da estratégia política. Os contextos do ciclo de políticas podem ser compreendidos e integrados conjuntamente ao contexto de influência ou posicionarem-se uns sob outros em diferentes análises (MAINARDES, 2019).

A figura 13, a qual reproduzimos a seguir, evidencia as possíveis articulações na formulação de uma política entre os diferentes contextos.

Figura 13 – Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Conforme explica Mainardes (2006) o contexto de influência é o local onde normalmente as políticas públicas são empreendidas, os discursos políticos são arquitetados e as disputas sobre as finalidades sociais da educação adquirem legitimidade. Tais decisões se processam através de redes

sociais no interior e em torno de partidos políticos, governo e processo legislativo. Esse contexto envolve a análise das influências internacionais, nacionais e locais, bem como, suas respectivas articulações na formulação de políticas para o sistema de ensino e escolas (MAINARDES, 2006).

Já o contexto da produção do texto, afirma o mesmo autor, refere-se aos textos políticos resultantes de disputas e acordos entre os grupos que elaboram as políticas. Esses textos são disseminados por meio de comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, normas, memorandos, folhetos, vídeos, websites, lives, entre outros canais de comunicação para convencer as pessoas sobre a eficácia de determinada política.

Baseando-se nos estudos de Ball (1992), Mainardes (2006, p. 53) explica que o contexto da prática é o local “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Diz respeito às condições de cada instituição para implementar determinadas políticas. As políticas geralmente são pensadas para todas as escolas de uma rede de ensino como se todas elas tivessem as mesmas condições de implementá-las. Mas na prática, variam conforme as especificidades locais, crenças profissionais, infraestrutura e as condições de trabalho dos professores de uma determinada escola (MAINARDES, 2009).

Em entrevista à Associação Britânica de Pesquisa Educacional, realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres em 2007, Ball explica que os processos de recontextualização e de recriação das políticas educacionais é um processo material e cita o seguinte exemplo:

Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. (MAINARDES, 2009, p. 305).

O contexto dos resultados é conforme Mainardes (2006) demarcado por Ball (1994) em efeitos de primeira ordem e em efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se às mudanças que ocorrem na prática e



na estrutura da escola. Já os efeitos de segunda ordem, estão ligados às condições de acesso, igualdade e justiça social que só podem ser analisados em longo prazo. Esta divisão apresentada por Ball indica que a averiguação dos impactos de uma determinada política deve envolver a análise de múltiplas dimensões (pedagogia, avaliação, organização e currículo) e suas implicações com outras políticas setoriais.

O contexto da estratégia política compreende as atividades sociais e políticas que podem ser desenvolvidas para lidar com as desigualdades geradas pela política investigada. “O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (MAINARDES, 2006, p. 60).

A abordagem do ciclo de políticas baseia-se na perspectiva pós-estruturalista e trabalha com a ideia de desconstrução de conceitos e certezas do presente. Valoriza o que os sujeitos têm a dizer e procura saber o que está por traz dos discursos, sem a obrigatoriedade de considerar os cinco contextos. Ou seja, enquanto construção, as políticas se configuram por movimentos diversos que podem, ou não, coincidir no tempo; a influência dos atores, por exemplo, é determinante para o tipo de texto produzido. Por outro lado, no contexto de implementação, novos atores entram em cena. Em outras palavras há mediações que ocorrem todo tempo entre os diferentes contextos e sujeitos de sua produção.

Entendemos que é necessário sair do viés investigativo de culpabilização, no qual as políticas sempre são a solução e nunca parte do problema, cabendo a maior responsabilidade à escola, ao professor, ou até mesmo ao aluno, mas nunca às próprias políticas educacionais. Diferentemente do que se pensou no passado, ou do que prevê a legislação, as escolas também se configuram como instâncias de formulação de políticas. Tanto ao imprimirem significados próprios às políticas governamentais, sejam estaduais ou municipais, quanto ao usarem sua autonomia para definirem suas próprias ações, as escolas se constituem em contextos de concepção de políticas.

As escolas, portanto, são espaços em que as políticas são mais do que implementadas, são espaços nos quais os professores são sujeitos e atores dessas políticas. Nessa direção, esta Tese está inserida na lógica denominada por Ball de contexto da prática.

#### **4.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

A pesquisa contou com a participação de oito professores que atuam na rede pública Estadual e Municipal de São Paulo. As entrevistas foram realizadas por aplicativo de videoconferência<sup>9</sup> e ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2020. O conjunto de entrevistas é composto pela reunião de oito conversações individuais realizadas com professores que lecionam diferentes componentes curriculares nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, entrevistamos um professor ou professora de língua portuguesa, matemática, história, geografia, inglês, arte, educação física e ciências.

A opção por oito professores se deu em virtude dos anos finais do ensino fundamental possuírem oito componentes curriculares obrigatórios em sua grade curricular. Os diálogos foram gravados em áudio com o consentimento dos entrevistados e estão transcritos na íntegra no final deste estudo. As entrevistas variaram entre 28:34 min e 1:28 h de duração e totalizaram oito horas e quatro minutos de conversação.

Optamos por não identificar os professores entrevistados nem o nome das escolas onde atuam por entendermos que não se identificando, os entrevistados se sentiriam mais a vontade para relatarem suas vivências pessoais e experiências profissionais acerca do tema da pesquisa.

Os professores estão nomeados pela letra P, seguidos por números de 1 a 8 (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8), sendo os respectivos números atribuídos conforme a sequência em que as entrevistas foram efetivadas.

Inicialmente a pesquisa era direcionada a professores da rede Estadual de Ensino, mas, devido à negativa apresentada por parte de alguns docentes em participar da pesquisa e da dificuldade em encontrar substitutos, decidimos

---

<sup>9</sup> Refere-se ao aplicativo Google Meet, um serviço de comunicação desenvolvido pelo Google, uma empresa multinacional que oferece gratuitamente diversos serviços online.

estender a entrevista aos professores que atuam na rede Municipal de São Paulo.

É importante aqui registrar que parte do percurso dessa pesquisa foi marcado por um contexto inédito na história da humanidade: uma quarentena de proporção global com vistas a conter a propagação do SARS-CoV-2, um vírus até então desconhecido pela ciência que adentrou em território brasileiro nos primeiros meses de 2020, causando a COVID- 19<sup>10</sup>.

Enquanto grande parte da população confinava-se em suas casas, comércios, restaurantes, indústrias, fechavam suas portas, gerando desemprego e uma crise econômica sem precedentes num curto espaço de tempo. O mesmo ocorreu com as bibliotecas, com as universidades, com as escolas de ensino fundamental e médio, que passaram a ministrar suas aulas remotamente. Com as bibliotecas das universidades fechadas, nosso acesso às fontes bibliográficas ficou mais restrito, uma vez que nem todas as obras estão disponíveis para consulta/aquisição em acervos virtuais, sebos ou livrarias on-line. Construir uma tese sem poder contar com os recursos de uma biblioteca física foi sem dúvida um grande desafio.

Diante das mudanças abruptas que as circunstâncias da pandemia nos colocou, a etapa das entrevistas ocorreu em um contexto bastante adverso, no qual os envolvidos na pesquisa estavam vivenciando um momento em que o sentimento de incertezas era constante. Seja pelo fato da ameaça em si de adoecimento e morte, seja em razão da adoção de medidas de distanciamento social ou até mesmo condições específicas do próprio contexto de trabalho. São variáveis importantes a serem consideradas, que podem influenciar na reflexão de determinadas questões. Nesse sentido, reconhecemos o esforço e a grande colaboração que os professores participantes da pesquisa deram para este estudo, enriquecendo nossas discussões.

Voltando as particularidades do processo de entrevistas, salientamos que o contato inicial com professores entrevistados foi feito primeiramente via

---

<sup>10</sup> Doença transmitida de uma pessoa para outra por contato próximo (toque, aperto de mãos, gotículas de saliva ou contato com objetos contaminados) que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Tal enfermidade adentrou no cenário mundial ocasionando uma série de impactos nos sistemas de saúde e ceifando dezenas de milhares de vidas humanas.

mensagem de telefone móvel, na qual a pesquisadora solicitou que os professores informassem a disponibilidade de horário para uma breve conversa. Após o retorno da mensagem enviada, a pesquisadora telefonou para cada um dos participantes para falar sobre a pesquisa e convidá-los para participar de uma entrevista. Nesse segundo contato foram explicados os objetivos da pesquisa, os procedimentos para realização da entrevista e informado sobre a participação anônima dos entrevistados. Após o aceite dos professores foi enviado via mensagem de telefone móvel um arquivo contendo um pequeno texto que abordava de forma mais detalhada o contexto, a justificativa, os objetivos e público alvo da pesquisa.

No momento da entrevista, antes de iniciar a gravação dos diálogos, iniciou-se uma conversa informal com os professores a serem entrevistados, na qual foram novamente explicados os propósitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e o compromisso com o sigilo de suas identidades e das respectivas unidades escolares onde atuam.

#### **4. 5. Apresentação dos professores entrevistados**

Conforme anunciamos ao longo desta tese, esse estudo busca aproximar o contexto do professor com a atual política curricular. Mas antes de adentrarmos na discussão acerca das concepções de educação sexual dos professores, apresentamos os sujeitos que pesquisamos, em sua dimensão formativa (inicial, complementar e continuada) e profissional (tempo de experiência no magistério, nível de ensino em que atuam e quantidade de turmas que lecionam), pois estes são elementos fundamentais da análise e da compreensão de suas percepções.

Fizeram parte desse estudo cinco docentes do sexo feminino (P3, P4, P5, P6 e P8) e três do sexo masculino (P1 P2 e P7). Inicialmente nossa intenção era reunir todos os professores para uma entrevista coletiva. Mas como não foi possível conciliar os horários de todos os docentes para reuni-los em um único dia, optamos colher os depoimentos separadamente, conforme a disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em um único encontro por professor e em horários distintos. Nossa opção em conduzir o processo de entrevistas dos docentes a somente um encontro está fundamentada na argumentação de Godoi et al. (2006), quando justificam que entrevistar as mesmas pessoas mais de uma vez elimina traços da subjetividade da conversa, fundamentalmente aquilo que nos interessa. Na visão dos autores, “a entrevista serve para desvelar emoções, sentimentos e subjetividades” Godoi et al. (2006, p.317), pois tanto a sinceridade quanto os equívocos e hesitações da pessoa que está sendo interpelada estão naturalmente envolvidos na perspectiva da entrevista semiestruturada.

Todos os participantes dessa pesquisa são professores efetivos na Rede Estadual e/ou na Rede Municipal de São Paulo. Com exceção do P2, da P4 e da P5 que não acumulam cargo, os demais docentes possuem uma dupla jornada de trabalho entre a rede Estadual e a rede Municipal de São Paulo ou com outra rede. Todos os professores integraram a pesquisa atuam em escolas da periferia situadas em regiões diversas da Grande São Paulo. Por se tratar de pesquisa anônima, os nomes das escolas não serão divulgados.

O P1 possui graduação em ciências contábeis (2011), licenciatura em matemática (2013) e licenciatura em Pedagogia (2015). Além das referidas graduações o professor tem formação em nível médio no antigo magistério, concluindo em 2003. Possui especialização em Ensino de Matemática concluída em 2019 e atualmente cursa uma pós-graduação de educação em ambientes virtuais. Além das formações acima mencionadas o P1 está cursando uma licenciatura em física e outra licenciatura em letras, com previsão de conclusão em 2022. Embora esteja sempre empreendendo esforços para aprimorar sua prática profissional através de cursos, o P1 menciona que o fator tempo é o elemento condicionante da não ampliação da sua participação em espaços formativos. Possui oito anos de experiência no magistério, tendo atuado na rede Estadual de ensino como professor de educação básica I e como professor de educação básica II por cinco anos. Na rede Estadual lecionou matemática para os anos finais do ensino fundamental, para ensino médio e também atuou em turmas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalha na rede Municipal de São Paulo desde

2017, atualmente em dois cargos, sendo um cargo de professor de ensino fundamental I e outro cargo de matemática no ensino fundamental II. No corrente ano possui uma turma de 4º ano no período da manhã e no período da tarde, trabalha como professor substituto de matemática em turmas do 6º ao 8º ano, totalizando sete turmas.

O P2 formou-se em ciências biológicas no ano 2009 e não possui outros cursos de graduação ou de especialização na área da educação. Inicialmente realizou um curso de auxiliar de enfermagem, mas desistiu de seguir carreira na área da saúde. Ao longo do seu percurso profissional como professor – na maior parte, em regiões da periferia – ministrou aulas em escolas Estaduais da zona norte e da na zona leste do Estado de São Paulo. Possui dez anos de experiência no magistério e atua na rede Estadual de ensino como professor de ciências. Atualmente leciona em seis turmas dos anos finais do ensino fundamental, sendo, cinco turmas de 7º ano e uma turma de 6º ano. O docente costuma participar de formações oferecidas pela Diretoria de Ensino e pela EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores), esta última oferta cursos para desenvolvimento profissional dos servidores SEE/SP na modalidade EAD. No momento, em virtude do tempo que possui e da distância dos locais onde os cursos são oferecidos, não participa de cursos presenciais que não sejam os ofertados no horário de trabalho.

A P3 é formada em história desde 2003 e em filosofia desde 2014. Atua há cerca de vinte e cinco anos como professora, que foram iniciados em 1995 quando concluiu o antigo magistério. Possui uma breve experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas ao concluir a graduação em história passou a trabalhar com o público dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Atua na rede Estadual de ensino há dezessete anos e na rede Municipal de São Paulo há seis anos. Em ambas as redes leciona história. Na rede Estadual leciona em cinco turmas de 6º ano. Na rede Municipal possui três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano, totalizando onze turmas no ano letivo de 2020. Na rede Municipal de São Paulo, a jornada mínima de trabalho é de trinta horas semanais, sendo a carga horária da P3 complementada com aulas de substituição em turmas do 6º ao 9º ano. Além da carreira docente, atua na formação de professores e faz parte de

um grupo político da APEOESP que debate diversas questões relativas a direitos humanos. Não possui cursos de especialização e a falta de oportunidade é a principal razão de não ter cursado um mestrado.

A P4 se formou em Letras (português – espanhol) em 2015 e em pedagogia em 2019. Sua graduação em letras foi cursada na modalidade sanduiche e teve duração de seis anos, sendo dois anos cursados na Universidade de Coimbra em Portugal e quatro anos na Universidade de São Paulo. É professora há três anos na rede Municipal de São Paulo e atualmente leciona língua portuguesa em três turmas de 9º ano do ensino fundamental, sendo o restante da sua jornada de trabalho complementada como professora substituta em turmas do 6º ao 9º ano, totalizando treze turmas. Não possui cursos de especialização na área da educação, mas frequentemente participa de formações oferecidas pelos sindicatos da rede Municipal de ensino. Por estar muito focada em afazeres do meio artístico, por enquanto, não tem pretensão de fazer cursos de especialização voltados para a área de educação.

A P5 é formada em educação artística desde 2008. Trabalha na rede Estadual há onze anos, na qual também atuou como professora mediadora de conflitos por dois anos. Atualmente leciona a disciplina de Arte em quinze turmas, sendo duas turmas de 7º ano, seis de 8º ano, duas de 9º ano e cinco de 2º ano do ensino médio. Ao longo de sua carreira no magistério tem participado de diversos cursos aprimoramento voltados para a história da arte oferecidos pelos museus da cidade de São Paulo. Em função dos compromissos com a maternidade, não tem frequentado cursos especialização voltados para sua área de atuação.

A P6 é formada Letras (português – inglês) desde 2000 e em pedagogia desde 2017. Possui especialização em Psicopedagogia (2007), Mídias em educação (2013) e em gestão da aprendizagem (2018). Em 2020 obteve o título de Mestra em Educação e atualmente cursa uma pós-graduação em Dança e consciência corporal na escola. Atua há vinte e três anos no magistério que foram iniciados na rede Estadual de ensino desde o primeiro ano da graduação. Atualmente é professora de língua portuguesa na rede Estadual e professora de língua inglesa na rede Municipal de São Paulo. Na

rede Estadual ministra aulas em duas turmas de ensino médio da educação de jovens e adultos e na rede Municipal leciona nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Possui duas turmas de 4º ano e quatro turmas de 9º ano que somada às turmas da rede Estadual totaliza oito turmas. Por não possuir a quantidade de turmas necessárias para compor sua jornada de trabalho na rede Municipal, sua carga horária é complementada com aulas de substituição em turmas do 1º ao 9º ano. Na rede Municipal, na qual trabalha há pouco mais de sete anos, além das aulas língua inglesa, a docente possui um projeto de dança do ventre no contraturno. A P6 também reconhece a importância da formação continuada para a atuação docente e afirma que se tivesse mais tempo, faria mais cursos na área da educação.

O P7 formou-se em Educação Física em 2008 e em pedagogia em 2013. Não possui cursos de especialização na área da educação, mas atualmente frequenta um grupo de estudos de educação física escolar na Universidade de São Paulo (GPEF). É professor de educação física na rede Municipal de São Paulo há dez anos e na rede Estadual há oito anos. Na rede Municipal ministra aulas nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Atualmente leciona educação física em dez turmas, sendo duas turmas de 3º ano, três de 5º ano, duas de 8º ano e três de 9º ano. No corrente ano encontra-se afastado da rede Estadual (licença sem vencimentos). Para este professor, o principal obstáculo para participar de formações que não sejam no horário de trabalho é o fator tempo. A falta de cursos que de fato ajudem o professor na prática da sala de aula foi também mencionada pelo docente como um elemento influenciador na não busca por cursos de formação continuada.

A P8 é formada em geografia (2007) e atua no magistério há onze anos. É também graduada em pedagogia (2016), possui especialização em psicopedagogia (2016) e em educação em foco (2019). Leciona geografia na rede Municipal de São Paulo e Natureza e Sociedade na rede Municipal de Guarulhos. O componente Natureza e Sociedade engloba conhecimentos das disciplinas de História e Geografia. Atualmente a P8 possui dez turmas, sendo seis de ensino regular (6ºs e 9ºs anos) no município de São Paulo e quatro turmas na Educação de Jovens e Adultos, no município de Guarulhos. Na Rede municipal de Guarulhos não há divisão por série na EJA, os alunos são



agrupados em dois ciclos, sendo o ciclo II correspondente aos anos finais do Ensino fundamental. Costuma participar de cursos de formação oferecidos pela rede Municipal de São Paulo, sendo fator tempo, o principal impedimento para ampliar sua participação em cursos de formação em sua área de atuação. O valor dos cursos oferecidos seria uma razão secundária.

Em termos de formação profissional, verifica-se que todos os entrevistados possuem licenciatura plena nas respectivas áreas em que atuam. Quanto à formação continuada, observa-se que os motivos que dificultam a participação docente em cursos de aperfeiçoamento são diversificados. No entanto, o fator tempo foi mencionado por seis dos entrevistados como o fator preponderante na ampliação da sua participação em cursos de formação continuada. Uma fala que também chamou nossa atenção foi a menção do P7 a respeito dos cursos que não contribuem efetivamente para a prática da sala de aula. Essa crítica se deve aos métodos tradicionais de ensino caracterizados pelas práticas pedagógicas que enfocam a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento, ainda muito presente na atuação de profissionais e instituições que promovem ações de formação de professores.

Na esteira dessa discussão, Oliveira (2017) pontua que

... a formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação (OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Os cenários em que atuam os professores estão sujeitos a conflitos de diversas naturezas e estão sempre se modificando. A eficácia dos cursos de aperfeiçoamento profissional com vistas à instrumentalização do professor no sentido de promover mudanças nas práticas pedagógicas desses profissionais é um dos fatores determinantes para melhoria no ensino e aprendizagem nas escolas.

Como já foi salientado, os saberes adquiridos pelos professores ao longo do seu processo formativo e da sua experiência profissional são elementos chaves da análise e da compreensão de suas percepções acerca do

tema da pesquisa. Nessa direção Tardif (2014) argumenta que os saberes que servem de base para ao ofício de professor são constituídos de elementos que antecedem a formação inicial. Para o autor, os saberes que alicerçam o trabalho dos professores possuem relação com a identidade, com a experiência de vida e com o ciclo social de convivência do docente.

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, e, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem (TARDIF, 2014, p. 13).

Em outras palavras, o saber dos professores é um saber social, incorporado no contexto da socialização profissional e progressivamente modificado em função dos condicionantes sociais (imposição da cultura dominante, inculcação de ideologias pedagógicas, lutas profissionais) na maioria das vezes, influenciados por fatores externos à escola (TARDIF, 2014).

#### **4. 6. Análise dos dados e discussão dos resultados**

A análise propriamente dita se iniciou após a coleta de dados e transcrição das entrevistas. A transcrição foi feita pela pesquisadora, respeitando todas as hesitações, pausas e repetições em cada uma das falas. As entrevistas foram orientadas por um roteiro composto por itens de análise, que derivaram de cinco grandes temas: perfil dos professores entrevistados; compreensão dos professores acerca da educação sexual; Educação sexual e políticas educacionais; Educação sexual e currículo; Preparação docente para trabalhar com a educação sexual.

Para melhor entendimento dos pontos sob os quais se procederá nossa discussão, nosso roteiro de entrevistas foi organizado em um quadro, no qual sintetizamos os tópicos pertinentes à educação sexual em 15 itens que serão analisados, com base nos aportes teóricos que amparam esse estudo. Essa síntese encontra-se no quadro 18, o qual expomos a seguir.

**Quadro 18: Temas e itens de análise**

<b>Temas</b>	<b>Itens de análise</b>
<b>4.6.1. Compreensão dos professores acerca da educação sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Concepções de educação sexual dos professores.</li><li>▪ Vertente de educação sexual materializada nas narrativas docentes.</li></ul>
<b>4.6.2. Educação sexual e políticas educacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Censura na ampliação políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola.</li><li>▪ Silenciamento das questões de gênero e sexualidade nos currículos das escolas.</li><li>▪ Mobilização para conter o avanço das políticas educacionais, saúde e direitos humanos decorrentes do conceito de gênero.</li><li>▪ Faixa etária em que a educação sexual institucionalizada deve ocorrer.</li></ul>
<b>4.6.3. Educação sexual e currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A educação sexual enquanto objeto de conhecimento de todos os componentes curriculares.</li><li>▪ Envolvimento docente com a educação sexual.</li><li>▪ Abordagem da educação sexual nos diferentes componentes curriculares.</li><li>▪ Temas pertinentes a educação sexual a serem trabalhados pelos professores nas escolas.</li></ul>
<b>4.6.4. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Participação docente em cursos de formação continuada voltado para questões de gênero e sexualidade.</li><li>▪ Contato com a temática na formação inicial.</li><li>▪ Preparação teórica e metodológica para falar de sexualidade com os estudantes.</li><li>▪ Desconforto para lidar com questões relativas à sexualidade em sala de aula.</li><li>▪ Participação em projetos de educação sexual nas escolas.</li></ul>

Fonte: Elaboração da pesquisadora

#### **4.6.1. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

Pensar em concepções de educação sexual de professores nos coloca o desafio de questionar o que a mesma significa em cada momento histórico. Como mostramos no primeiro capítulo deste estudo, cada período da história da educação sexual no Brasil é entremeado de fatos, descobertas científicas e convicções políticas que influenciaram nas opiniões e valores das gerações posteriores. Esses valores e opiniões estão atualmente num período de grande

fluxo e mudança, sendo essa a razão pela qual nos propomos a realizar esta investigação nos voltando para o momento atual.

No âmbito político, o campo da educação sexual tem sido objeto de intensas disputas ideológicas, em que a presença de grupos conservadores tem conseguido retroceder conquistas importantes alcançadas no campo educacional nas últimas décadas. Na esteira dessas investidas,

engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos "não negociáveis" (JUNQUEIRA, 2018).

A invenção da *ideologia de gênero* e sua suposta *ameaça* à família tradicional cristã tem sido um dos focos de convencimento desses grupos para barrar a discussão de temas correlatos a gênero e diversidade sexual nas escolas, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. Entre os objetivos dessas ofensivas adquire centralidade as disputas acerca da definição dos currículos da educação básica, especificamente, pela importância que possuem na definição das políticas de formação de professores e de organização do espaço escolar.

Considerando esse cenário, a primeira questão do nosso roteiro de perguntas pretendeu identificar a vertente de educação sexual materializada nas práticas cotidianas de professores do ensino fundamental no atual contexto de disputas de narrativas e de discursos.

Ao analisarmos os argumentos utilizados pelos professores para definir suas compreensões acerca da educação sexual, identificamos três vertentes teorizadas e nomeadas por Nunes (1996) como normativa-institucional, médico-biologista e emancipatória. Com relação as falas que trazem elementos das duas primeiras vertentes, destacamos as falas do P1 e do P2:

Bom, eu entendo que são conhecimentos que o aluno né, a criança o ser humano a precisa ter para conseguir lidar melhor com a relação de sexualização né, existente na vida cotidiana (...) pra que ele consiga entender que ele precisa respeitar o corpo do outro, que ele precisa saber o que é um estupro, pra

que ele consiga entender como esses mecanismos de sexualização estão presentes no nosso dia a dia e como eles vão lidar com isso (P1).

Uma educação norteadora que vai direcionar o jovem. (...) vem pra por um limite naquilo que tá extravagando, naquilo que tá aparecendo nos filmes, na mídia, nas músicas hoje em dia. (...) é trazer o aluno para compreender o corpo, o funcionamento biológico, o funcionamento de todos os hormônios que vão culminar nesse desejo sexual, nessa curiosidade da sexualidade e aí a escola entra pra quê? Pra colocar parâmetros, para que a criança não possa sair por aí desrespeitando o outro na sua sexualidade (P2).

A concepção de educação sexual contida nas argumentações supracitadas denota uma inclinação alarmista, fundamentada na ciência biológica, permeada de mecanismos sutis de normatização sobre a sexualidade.

Conforme discorreremos no primeiro capítulo, tanto a vertente normativa-institucional quanto a médico-biologista possuem características muito semelhantes. Enquanto a primeira sustenta-se em discursos normativos repressivos e incitadores do medo, a segunda embasa-se nos aspectos biológicos, mecanismos de procriação e associação do ato sexual à proliferação de doenças. Ambas as vertentes fundamentam-se em informações fragmentadas no sentido de não contemplar as múltiplas dimensões da sexualidade e têm por finalidade alertar crianças, adolescentes e jovens sobre os perigos do não seguimento das regras morais socialmente estabelecidas.

Consideramos que tais concepções decorrem, sobretudo, da reprodução de crenças e valores arraigados na sociedade, haja vista que

(...) o processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos (LOURO, 1997, p. 63).

Com relação a vertente emancipatória da educação sexual, Nunes (1996) define como aquela que direciona as pessoas a perceberem-se constituídas por uma sexualidade humanizada pela cultura, pela história e pela

expressão plena da sua subjetividade. Essa compreensão é predominante entre os professores participantes da pesquisa. Na concepção desses profissionais, educação sexual contempla:

(...) a questão da pessoa se entender como pessoa né, que ela tem um corpo e que esse corpo precisa cuidar e que ela precisa conhecer esse corpo porque ela vai se relacionar como outras pessoas, seja do mesmo sexo, seja do sexo oposto (P3).

(...) o entendimento do seu próprio corpo (...) tem a ver como você enxerga o seu corpo e como você apresenta com seu corpo para o mundo, como os outros veem o seu corpo também (P4).

(...) falar sobre o seu corpo né, ensinar sobre o próprio corpo para os alunos. Ensinar sobre orientação sexual né. (P5).

(...) a questão da representação social dos corpos masculinos e femininos na sociedade e o modo como a sociedade olha esses corpos (...), por exemplo, questões relativas ao machismo, ao feminismo, a identidade de gênero né, a homossexualidade é... a erotização do corpo masculino, feminino, coisas nesse viés (P6).

(...) algo mais abrangente (...) mais ligado à questão de gênero, à questão de identidade de gênero da pessoa, da questão sexual também (P7).

(...) conhecer os direitos sobre o seu corpo, sobre sua vontade, os direitos sobre o seu lugar na sociedade, enquanto gênero que você assume (...) está muito ligado a direitos e à liberdade também, liberdade de se expressar, sobre aquilo que te faz bem, de assumir uma identidade (P8).

As falas acima elencadas apresentam um entendimento mais amplo de educação sexual, incluindo a dimensão histórica, social, assim como, as manifestações afetivas inerentes ao ser humano. Pressupõem a libertação dos discursos normativos e os meios para a descoberta sadia e adequada do corpo e dos seus significados.

A vertente promotora do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual - identificada pela pesquisadora nas discussões mais recentes acerca da sexualidade humana - também se refletiu na fala da P3, da P4 e do P7 em outros momentos da entrevista. No caso da P3, essa concepção manifestou-se quando opinava sobre os temas relativos a educação sexual a serem trabalhados nas escolas. A fala da P3 chama a atenção pela conduta ética no

tratamento de questões relativas à orientação do desejo sexual dos seus alunos:

Nessa escola que eu trabalho, quando eu comecei trabalhar nessa escola, eu tive alunos de 5º ano, que eu acompanhei 6º, 7º, 8º, passou pro 1º, 2º e 3º colegial. Então, teve turmas que eu dei aula no 5º ano, as vezes deixava de dar aula um ano ou outro pra encontrar no ensino médio. Eu tive alunas que hoje são declaradamente lésbicas, mas que no 5º ano eu já sabia, mas que eu nunca falei pra elas, porque não é um direito que eu tenho. E eu não sabia nessa idade se elas iam ter essa compreensão, mas quando você volta anos depois no ensino médio, com... com essa mesma menina, esse mesmo menino e eles conhecem você, aí você não precisa perguntar nada, eles chegam e te falam. Uma vez eu fiz uma brincadeira, eu falei: “ufa, demorou anos eim!” Mas enfim, agora eu sei. “Mas porque demorou?” “não, eu sempre soube, eu só estava esperando chegar e ter a coragem ou a necessidade...” Não é nem a coragem é a necessidade de falar. “Eu quero falar!” Se eu falo de coragem, significa dizer que tem alguma coisa errada comigo e que as pessoas não vão aceitar. Eu prefiro falar: “eu tenho a necessidade de falar pras pessoas me entender né”. “Eu quero ser entendida e vista dessa forma”. Não da forma que você quer que eu veja, então, a gente precisa ser sensível. A gente precisa ajudar construir as compreensões para que quando essa criança, esse adolescente vier falar da sua condição, isso não cause estranhamento pra ele né (P3).

Já no depoimento da P4, a referida vertente se evidenciou ao relatar como incorporava a educação sexual em suas aulas de língua portuguesa. Num dos trechos de sua fala, a postura humanitária no tratamento da diversidade sexual revela-se ao mencionar a presença de Sandra/Pedro, (nomes fictícios) um aluno transexual e ao comentar sobre uma aluna que utiliza a linguagem neutra de gênero em suas produções textuais:

Esse ano teve a Sandra que agora é Pedro. Não é não tem o nome social ainda, não tem o registro desse nome social e se apresenta como Pedro entre os amigos. Então a escolha que eu fiz foi chamar de Pedro, mesmo que não esteja registrado essa mudança do nome social. Então isso aí pra mim já é uma forma de se trabalhar com essa educação sexual sabe? Saber como esse aluno quer ser chamado, como... como ele quer ser aceito por todos, inclusive pelos professores. Outra coisa tem uma aluna minha que ela não coloca gênero nas palavras. Eu já conversei com ela né, que dependendo do contexto formal ela vai ter que usar o feminino ou o masculino, mas ela não usa nos meus textos. Então ela fala es seres. (...) Então eu busco

aceitar isso nas minhas produções, mas sempre fazendo a ressalva de que em contextos formais é um erro. Mas eu também não vou inibir essa aluna de se manifestar da forma como ela gosta de se manifestar. Então na língua portuguesa tem chegado isso, a linguagem neutra, usar o x ou es pra não marcar o gênero né. Então a escola ela vai ter que se abrir pra ouvir essa demanda. Não é uma demanda minha não é uma demanda sua. É uma demanda dos próprios alunos (P4).

No depoimento do P7, a vertente promotora do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual se manifestou em diversas passagens da entrevista, as quais evidenciaremos em momento oportuno. A título de contextualização, citamos um trecho extraído da fala do P7 no momento em que comentava sobre a sua preparação para abordar a educação sexual com seus alunos:

No ano passado eu dei aula pro ensino médio ali (...) Eu nem conhecia essa escola. (...) E a gente conversava muito sobre essas questões lá e o engraçado que o ensino médio se sentia mais a vontade quando a gente ficava na sala conversando do que quando a gente ia jogar. Achei isso muito louco. E a gente conversando uma menina falou que era pansexual. E aí o pessoal da sala ficou assim: “panssexual? O que será que é isso”? Aí eu falei “explica pra sala o que é que é né”. Ela falou: “Ah, eu gosto de ficar com qualquer pessoa né, não importa se ela é homem ou é mulher, travesti, lésbica, se ela é não binária... Eu gosto, se a pessoa tiver a fim e eu tiver a fim e quiser ficar comigo eu fico”. Aí a molecada: “nossa eu não sabia isso e tal”... Eu sabia o que era, mas por exemplo, e se eu não soubesse? Eu estou pensando assim mais ou menos e foi muito legal, foi muito bacana. Nessa escola eu fiquei conhecido como anti-cristo pra uma turma lá por que eu defendia a Tiffany. Eles falavam que não era coisa de Deus, que estava escrito na bíblia que o homem tem que nascer homem e ser homem e que a mulher tem que nascer mulher pra ser mulher. No 3º ano (P7).

Tiffany, a quem o P7 se refere é uma atleta transexual que ficou conhecida por muitos, devido uma reação do técnico Bernardo Rocha de Rezende - mais conhecido como Bernardinho - após marcar um ponto em um jogo das quartas de final da Superliga feminina de vôlei. Na ocasião, o técnico emitiu gritos que faziam menção as vantagens obtidas no jogo em função do sexo biológico, colocando sob suspeita o desempenho da atleta na referida partida. Esse episódio repercutiu nas redes sociais inflamando discursos de ódio e preconceito quanto à identidade de gênero da atleta.



Em cada um dos três últimos depoimentos é notório o posicionamento ético e respeitoso dos professores no tratamento dos sujeitos da diversidade em suas práticas cotidianas. Embora ainda haja claramente, muito a ser feito para que a diversidade e a variedade da experiência sexual humana tenha aceitação positiva na sociedade, esses posicionamentos oferecem alguma esperança para que as estruturas da desigualdade e da injustiça sejam transformadas através de iniciativas como as aqui descritas. São atitudes que contribuem para a desnaturalização da homofobia e para a erradicação de preconceitos vigentes nas esferas da consciência e da afetividade humana.

#### **4.6.2. Educação sexual e políticas educacionais**

O segundo tema discutido no processo de entrevista com os professores, diz respeito a grande mobilização por parte de alguns setores da sociedade para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero e sexualidade nos currículos das escolas ocorrida nas últimas décadas.

Conforme reportamos no primeiro capítulo, essa onda de censura remonta as primeiras discussões de elaboração do segundo Plano Nacional de Educação (projeto de lei nº 8.035/2010), perpassa por uma explosão discursiva na ocasião da apresentação do Kit Anti-Homofobia e, mais recentemente nos debates que intermediaram a construção da Base Nacional Comum Curricular.

Nessas ocasiões, as narrativas ideológicas repercutiram no cenário nacional, provocando debates incisivos na sociedade brasileira, resultando na retirada de tópicos concernentes a diversidade de gênero/sexual na versão oficial da BNCC. Na versão homologada a sexualidade está mantida muito timidamente apenas no componente de ciências e restrita ao contexto do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Com a não menção explícita dos termos *gênero* e *orientação sexual*, disseminou-se a ideia de que se não estão contemplados na base, esses temas não poderiam ser abordados em sala de aula, culminando numa atmosfera de censura e de silenciamento em torno de tais temáticas.

Com relação a essa discussão, foi unanime nos depoimentos dos professores a associação entre o retrocesso às pautas de sexualidades e

igualdade de gênero nos currículos e a presença de grupos religiosos conservadores nos espaços decisórios do Estado brasileiro.

Para a P3 o atual cenário de retrocesso político coloca em risco vários avanços sociais:

De verdade é um grande retrocesso que a sociedade brasileira tá passando né, em nome de um conservadorismo né que é muito ruim porque ele é arraigado nas questões religiosas, então a gente tem um grupo religioso que tá acendendo nas questões econômicas, aliás, já acendeu né, já são poderosos, já tem controle da economia, mas que querem também se apropriar das decisões políticas e pra isso eles levantaram uma bandeira da moral e do conservadorismo que atravessa todas aquelas políticas de desenvolvimento que o Brasil tava tendo (P3).

A P6 atribui o retrocesso no campo da educação sexual à ascensão das instituições religiosas na política:

Eu acho que a gente tá regredindo bastante na questão do corpo na sociedade. (...) Eu entendo que essas discussões elas têm muito a ver com o grande avanço das igrejas neopentecostais em nossa sociedade, basicamente isso. (...) Têm grande representação política, então nada mais justo do que colocar aquilo que eles acreditam. Errado não tá. Eles querem colocar essas discussões dentro do processo democrático, isso é perfeitamente aceitável, não estou questionando isso, o problema é que os outros grupos não estão mais ganhando esse debate (P6).

Conforme menciona a P6, em certa medida, os seguimentos religiosos têm o direito de manifestar seus pontos de vista da maneira como considerarem adequado. Os problemas surgem quando defendem uma visão conservadora como sendo universal e confundem liberdade religiosa com direito de privação daqueles que se recusam a aceitar imposições morais fundadas em convicções bíblicas. Esse posicionamento alimenta a intolerância, monopoliza *certas verdades* e abre as portas para uma religiosidade contaminada de ódio e repleta de incompreensões.

Em seus argumentos a P8 chama a atenção para o fato das imposições de moralidades religiosas não estarem em consonância com os ideais de uma sociedade igualitária:

(...) eu vejo essa intromissão toda como parte de uma base ideológica mesmo que têm outros princípios, outros preceitos que não a... que não condiz com a liberdade de falar sobre educação sexual né, que inclusive pra mim vai contra até a questão do Estado laico. Eu acho que essa opressão está muito ligada a quem está no poder nesse momento sabe? Essa onda de conservadorismo, essa coisa toda. Tem cara ideológica, representa muito o pensamento de quem está no poder nesse momento que pra mim esse pensamento não está de acordo com as demandas de uma sociedade livre e educada em todos os aspectos (P8).

O P7 associa o atual cenário de retrocesso político instaurado no Brasil aos discursos proferidos pelo atual presidente, em diversos momentos da sua carreira política:

Vai muito do momento que a gente tá vivendo né, do presidente que foi eleito, dos discursos que são aí suspensos na sociedade né, de que ser gay é um crime né, em fim, eu acho que vai muito ao encontro dessas discussões (P7).

Seja por meio de palestras, seja por meio da divulgação de vídeos na internet, desde a época em que exerceu seus mandatos como deputado federal (1991 - 2018), o atual governo se posicionava contra a qualquer política pública que incorporasse a abordagem de questões de gênero e sexualidade na esfera pública e no âmbito da educação. A influência dessas produções discursivas enunciadas pelo presidente eleito é também mencionada pela P5 ao comentar sobre a censura que gerou polêmica na inclusão/exclusão das questões de gênero e sexualidade nas versões da BNCC:

Olha... eu penso que principalmente, com o governo vigente, vários setores estão sofrendo com a questão da censura, né. E trabalhar sexualidade sempre foi um tabu na sociedade. Então eu penso que sempre vai ser uma briga da ciência com relação ao conservadorismo, a sociedade né (P5).

As falas acima descritas nos remetem a um discurso muito marcante proferido pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, logo após a divulgação do resultado da eleição presidencial, no dia nove de novembro de dois mil e dezoito.

Na ocasião, o presidente eleito se dirigia a seus eleitores para falar sobre seu plano de seu governo e apresentar o seu *time de ministros*, que nas palavras dele, iria *salvar a economia do país*. Num dos trechos do seu discurso, o presidente comentou sobre a indefinição do ministro da educação, por se tratar de *um ministério complicado*. Em seguida, mencionou um texto sobre o linguajar usado por homossexuais e travestis utilizado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018, no qual se mostrava indignado e o categorizou de estar impregnado de *ideologia de gênero*.

Em seu discurso, o qual reproduzimos a seguir, há uma ideia retrógrada de educação sexual:

Quando o filho tá indo pra escola não é pra aprender a fazer sexo não [...] quando o pai bota o filho pra escola, é que ele quer que ele aprenda alguma coisa. Nós sabemos que a educação quem dá é os pais, a instrução é da escola e queremos mudar isso [...] nós queremos a normalidade. (BOLSONARO, 2018)

A perspectiva de educação sexual manifestada na fala do presidente que se reveste de defesa da ordem e moralização dos costumes, não só reforça a perspectiva de negação do pluralismo, como desqualifica a diversidade sexual.

O ativismo religioso conservador em situações estratégicas de decisão política é também observado nos comentários do P1 e do P2:

eu acredito que grande parte dessa censura que ocorre para que esse tema não seja tão difundido na escola né, nos documentos referenciais é a influência da religião que hoje é muito presente na política brasileira. Então em todos os seguimentos da... de... fundamentação desses documentos, existe uma influência muito grande dessas bancadas é... cristãs, ditas né, cristãs, evangélicas (P1).

É uma censura mais religiosa, voltada para questão religiosa do que pra questão da educação mesmo. Porque a pessoa que põe essa censura ela não tá percebendo, ela não tá acompanhando o crescimento (...) que ta tendo crescimento da vida sexual das crianças né. Gravidez indesejada, DST que estão aparecendo... Hoje em dia as crianças já falam em namorar, em beijar na boca né (P2).

Os preceitos religiosos e fundamentalistas que alicerçam o debate sobre questões vinculadas à sexualidade são também mencionados pela P3 e pela P8 ao se recordarem das declarações controversas de Damares Alves – Ministra do governo Bolsonaro – responsável pela pasta da Mulher, Família e Direitos Humanos. Veja-se, portanto, os comentários da P3 e da P8:

Então, a nossa ministra da família aí dos direitos humanos ela é uma das responsáveis por criar mitos em relação ao que nós queremos que a mulecada se compreenda direito, ela fala que a gente é a favor da pedofilia, que a gente é a favor dessas monstruosidades. Bom, se a gente quer educar pra ter denúncia, nós não podemos ser a favor. Quando eles desmontam todas as políticas públicas relacionadas ao que acontece na sociedade brasileira, me parece que eles são bem mais a favor do que eles pensam né, porque é... quando eles falam que eles são conservadores a gente nunca pode deixar de perguntar: “mas o que eles querem conservar? (...) Então a gente precisa contextualizar e debater essas questões pra gente entender exatamente pra que lado vai as políticas públicas né. Só que os meios de comunicação fazem um papel de convencimento importante e as pessoas acabam esquecendo que elas também pensam né, engolem o que os governos e as propagandas falam, acham que é certo e pronto! (P3).

Eu posso não posso impor uma ideologia minha sei lá... contra uma razão maior, contra um motivo maior só porque se dizem que não é certo. Então tem muito a ver com quem está no governo, com quem está no poder nesse momento. Quando eu vejo a ministra, a sinistra né, a Damaris colocando o pensamento dela eu fico pensando de que caverna ela saiu. A palavra é essa “caverna”! (P8)

As críticas da P3 e da P8 referem-se a duas declarações da ministra Damares Alves que repercutiram intensamente na mídia. A primeira que vamos comentar ocorreu no início de 2020, com a proposta da ministra de incluir a abstinência sexual como política pública de prevenção à gravidez na adolescência e outras situações de risco à saúde reprodutiva e sexual. Em nota divulgada pelo jornal O Globo<sup>11</sup>, a pasta comandada por Damares justificou que *o início precoce da vida sexual, leva a comportamentos*

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ministerio-de-damares-defende-em-nota-tecnica-que-inicio-precoce-da-vida-sexual-leva-delinquencia-24212017>>. Acesso em 10/01/2021.

*antissociais ou delinquentes e afastamento dos pais, escola e fé, entre outras consequências.*

Tais declarações levaram diversas entidades brasileiras a se posicionarem contra a proposta da Ministra. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) argumentou que proposta da ministra além de ineficaz, não tem respaldo científico, pois as únicas ferramentas eficazes para reduzir os índices de gravidez na adolescência são o acesso à educação e à informação, em conjunto com as ações dos serviços de saúde capacitados. “A abstinência somente é saudável se for uma escolha genuína do adolescente e não uma imposição ou a única opção oferecida” (SILVA, 2020, n.p). Em outras palavras, esse é um problema de raízes profundas, que pode ser minimizado com educação sexual e não com medidas simplistas ou ideológicas.

A segunda polêmica que a P3 e a P8 fizeram referência ocorreu no início de 2019 com a divulgação de um vídeo nas redes sociais, gravado logo após o fim do discurso de posse da ministra Damarens Alves, no qual manifestou a seguinte convicção: *menino veste azul e menina veste rosa*, sendo esta, a marca de uma *nova era no Brasil*. Em sua fala, a referida ministra reafirmava pretender acabar com o abuso da doutrinação ideológica de crianças e adolescentes no Brasil e que a revolução estava apenas começando (QUINTALHA, 2019).

Diante da repercussão dessas colocações, a ministra Damaris justificou que se tratava de uma declaração contra a *ideologia de gênero*. Na visão da ministra a *ideologia de gênero* é um elemento doutrinator de crianças que traria a destruição da família tradicional cristã - composta por pai, mãe e filhos, a qual entende ser o único modelo normal – e, portanto, precisa ser combatida.

A difusão de mensagens sexistas, carregadas de termos simplistas e de visões estigmatizadas

têm reflexo na vida do menino afeminado que usa cor de rosa e sofre bullying, da menina trans que não consegue ir na escola, das mulheres que são espancadas por seus maridos. Isso não é diversionismo. Isso é efeito concreto de ideologia na vida das pessoas (QUINTALHA, 2019).

Falácias como as proferidas por membros do atual governo se tornaram a bandeira das bancadas políticas religiosas, que discordam da abordagem de questões de gênero e diversidade sexual nos espaços públicos, como a escola. Esses grupos enxergam qualquer pensamento diferente do deles como uma ameaça, que deve ser combatida com disciplina e repressão.

A socialização sexista não apenas redefine papéis sociais de homens e mulheres de forma desigual, como se constitui em um poderoso instrumento para se projetar essas mesmas posições de gênero e sexualidade, entre possíveis modos de ser, viver e experimentar os corpos (LOURO, 1997).

A separação dos gêneros de acordo com regras sociais está muitas vezes representada nos livros didáticos, nos cartazes afixados nas paredes, nas propagandas da TV, nas páginas da internet mais acessadas pelos estudantes e reforçadas no cotidiano da própria escola por meio de práticas e de organização dos seus espaços. Nesse sentido, faz-se importante salientar o comentário da P3:

Têm creches na cidade de São Paulo, não sei se elas estão lá, mas que tinha prato azul e prato cor de rosa. É uma forma de educar no gênero através das cores né. E aí veio uma gestão nova que não está mais no governo e que começou a pensar de forma diferente. Reuniu professores pra falar “essas coisas não podem acontecer... se a gente quer um país mais igual mais livre, esse tipo de educação não pode acontecer mais” (P3).

Ainda sobre a polêmica da inclusão/exclusão das questões de gênero e sexualidade no processo de elaboração da BNCC, destacamos a fala P4 ao comentar sobre o significado simbólico dos documentos curriculares nacionais e seu papel legitimador das práticas docentes:

Eu acompanhei um pouquinho a questão da Base né que tirou a palavra gênero e tem a palavra sexo né. (...) se não está num documento que é nacional, automaticamente está se dizendo que não é legítimo falar sobre isso né. (...) são questões que não só a gente enquanto adultos, mas os adolescentes trazem também desde muito novos. Então se a gente não tem um documento que respalda isso como é que a gente vai trabalhar né? (...) A gente sabe que uma mulher cisgenero vai ser vista na sociedade de uma forma, a mulher transgênero de outra (...)

é bem problemático a gente não ter esse espaço na escola como legítimo (P4).

A fala em questão e os demais comentários até aqui discorridos nos remete ao pensamento de Arroyo (2011) quando aponta que o currículo passou a ser o território mais normatizado e mais disputado de todos os tempos.

Segundo o referido autor:

Nossas identidades têm como referência recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educando seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias do currículo (ARROYO, 2011, p.15).

Para Louro (1997; 2003) a escola não só reproduz ou reflete concepções de gênero e sexualidade difundidas na sociedade, ela própria encarrega-se de produzi-las. Utilizando como exemplo as experiências escolares colhidas em artigos acadêmicos, a autora explica que a escola pratica a *pedagogia da sexualidade* por meio de estratégias de disciplinização dos corpos. Para a autora, “tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2003, p. 17).

Nessa direção, Britzman (2003) tece uma crítica quanto à forma como sexualidade é organizada no currículo. Segundo a autora, na maioria das vezes, a discussão em torno dessa temática contempla apenas o conhecimento de fatos com ênfase no que é certo ou errado e, portanto, atrelado a discursos normativos que “defendem uma forma cultural apropriada e uma idade apropriada para a sexualidade” (BRITZMAN, 2003, p. 104). Nessa perspectiva, afirma a autora, alguns grupos não são incluídos na descrição daquilo que é considerado adequado.

Com relação à faixa etária que a educação sexual institucionalizada deve ocorrer, com exceção do P2, os demais professores entrevistados entendem que a abordagem dessa temática deve se iniciada na infância. Vejamos os argumentos de cada um dos docentes:



(...) eu acredito que essa educação sexual ela tem que vir desde a primeira infância mesmo, desde a educação infantil, logicamente, aumentando-se a... a... o nível né, a... a forma de falar sobre esse assunto no decorrer da escolarização da criança (P1).

(...) quanto mais cedo melhor né (...) é uma coisa que as famílias deveriam começar fazendo, ter continuidade na creche, passar pelo ensino infantil, depois que a criança sai da creche que ela vai para a escolarização, que passa pelo processo de alfabetização (...) Mas eu penso que, principalmente, durante toda a formação da criança até ela entender que o corpo é dela, que só põe a mão no corpo dela quem tiver permissão dela é... essa educação ela precisa acontecer o quanto antes, principalmente nas fases iniciais que é quando, por exemplo, as crianças podem sofrer algum tipo de abuso sexual (P3).

Eu acho que depende um pouco do que se entende por essa educação sexual. A gente tem uma sociedade que vê isso de uma forma enviesada né, que acha que a educação sexual é ensinar a criança a fazer sexo e a gente tem um outro entendimento dentro da escola, que é a questão de como essa criança lida com seu próprio corpo. Então se a gente pensa a sexualidade como algo amplo, ao meu ver, isso tem que estar em todas as etapas da escolarização. E aí a gente vê, na educação infantil, vai se trabalhando quais são essas partes, o que pode e o que não pode... a gente tem falado muito ultimamente desses casos de violência que estão acontecendo (P4).

A P5 e a P8 entendem que educar sexualmente as crianças é um caminho para prevenir o abuso sexual:

Olha, eu acho que ela tem que acontecer desde sempre. Eu acho que o que vai mudar é a linguagem pra você trabalhar com cada fase. Mas desde criança, quando você ensina né que ela tem que cuidar do próprio corpo, que tem que tá atento a alguns sinais né. Porque nós temos que preparar a visão da criança pra ela saber se proteger, cuidar do seu próprio corpo. Então eu acho que desde sempre (P5).

As crianças desde muito cedo, elas também são vulneráveis, elas também são violentada, são abusadas. Se elas são vulneráveis desde muito cedo, porque eu não posso educá-las desde muito cedo também? Então assim, eu vejo que pra mim quanto mais cedo, melhor essa educação né (P8)

Na opinião de Figueiró (2018) a educação sexual oferece diversas possibilidades para conversar sobre abuso sexual com as crianças, dentre as

quais cita os cuidados com o corpo e a identificação de toques abusivos. No entanto, afirma a autora, para que as crianças aprendam a diferenciar o carinho do abuso é preciso utilizar uma linguagem simples, objetiva e completa, informando aos pequenos quais os gestos proibidos, as partes do corpo que não se deve deixar um adulto tocar e como proceder, caso ocorra algo nesse sentido. Essa compreensão é também manifestada pela P3:

(...) a educação sexual, no primeiro momento pras crianças seria como um escudo contra a pedofilia, por exemplo, esses abusos que acontecem em casa, porque ela teria entendimento de falar, de compreender que o corpinho dela só ela ou a mãe dela ou o pai dela, se assim a família estabelecer, que pode tocar a mão e, principalmente na sua genitália. Quem é que pode por a mão aqui? Mamãe põe porque tá limpando, papai põe porque ajuda a limpar, mas passou disso é... é já pra gritar já (P3).

A educação sexual como ferramenta de prevenção do abuso sexual é também mencionada pela P4 ao lembrar de um caso de violência sexual que teve grande repercussão na mídia em agosto de 2020:

O mais emblemático foi da menina de dez anos que engravidou. Então a gente vê a importância da educação sexual né de mostrar pra essa criança... não é falar pra ela o quê que é aquilo, mas é falar pra ela que não pode né, permitir que se toque, se acontecer algo assim, avisar tal pessoa... Então assim, é algo muito sério que precisa estar na pauta dos professores, do currículo né, porque a gente tá falando de uma questão de saúde, de uma questão de prevenção da violência né. Então é algo que perpassa, ao meu ver, a escola desde a educação infantil. O que muda é como a gente trabalha esse tema desde a educação infantil até as outras etapas (P4).

No trecho acima, a P7 relembra do caso de uma menina de 10 anos que engravidou após ser violentada pelo tio, no Espírito Santo. Mesmo tendo o aborto autorizado pela Justiça a família precisou se deslocar para outro Estado porque o hospital em que menina estava internada se recusou a efetuar a interrupção da gravidez. Na ocasião, o nome da vítima e o endereço do hospital em que a menina estava internada para realizar o procedimento foram divulgados na internet pela militante de extrema direita Sara Fernanda Giromini. O conteúdo da postagem incitava as pessoas a protestarem contra os

profissionais de saúde que iriam atender a menina. Tal exposição acarretou protestos e falas infames sobre a menina nas redes sociais.

Para Ribeiro (2017) estamos vivendo atualmente no Brasil um momento potencialmente perigoso em que se prega a ruptura do Estado democrático de direito conquistado ao longo da nossa história. A ofensiva do campo religioso tem conseguindo atrair contingentes substanciais em protestos nas ruas e mobilizar discursos que objetivam a manutenção de seus interesses para incidir políticas regressivas no campo da sexualidade e dos direitos reprodutivos. Esse ativismo sob a capa de pregação religiosa que atenta contra os direitos humanos e o campo educacional tem retrocedido cerca de 80 anos nos avanços conquistados nas políticas públicas especialmente, as direcionadas para as questões de equidade de gênero (RIBEIRO, 2017).

Retomando a discussão acerca da faixa etária mais apropriada para inserir a educação sexual na escola, destacamos o depoimento do P7 que também compartilha da opinião que ela deva ser iniciada na etapa da educação infantil. Vejamos seus argumentos:

Eu não estou mais fazendo cursos, mas quando a gente faz cursos sobre o currículo cultural, geralmente os formadores ou as formadoras, elas convidam professoras da educação infantil pra poder participar né. Porque lida com a prática corporal e elas têm muito disso, aqueles momentos de deixarem as crianças brincarem e tal. E as professoras relatam que as crianças já pegam na genitália ou já fazem brincadeiras de cunho sexual desde a educação infantil. Então eu acho que essas discussões elas precisam estar desde a primeira infância, na educação infantil em fim. É lógico que você não vai tratar da forma como você vai falar com o adolescente, mas acho que você não deve deixar de falar não (P7).

O período da infância é uma etapa crucial do desenvolvimento humano, na qual as crianças adquirem valores e ferramentas de adaptação intelectual que vão acompanhá-las para o resto de sua vida (KALAMAR; CASTILHOS, 2020). E como observa o P7 é também nessa fase da vida que as crianças tendem a manifestar sua sexualidade por meio das interações e brincadeiras.

No dia a dia da escola, são inúmeras as situações em que as manifestações da sexualidade são evidenciadas entre os grupos de crianças, o que requer dos docentes uma preparação para agir de maneira adequada e

isenta de condutas punitivas (SUPLICY, 2002). Em contrapartida, nos dias atuais, a facilidade de acesso aos recursos midiáticos, em decorrência da falta de supervisão e de informação dos responsáveis, possibilita que as crianças desde muito cedo tenham contato com conteúdos destinados aos adultos, que estimulam erotização precoce e levam esse público a adultização.

Em síntese, a adultização designa a redução da fase da infância e da adolescência. Já a erotização infantil é caracterizada como uma forma de aflorar a sexualidade precocemente. Com tal exposição, “as crianças são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito *sabidas* e, então, *perigosas*, pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais” (LOURO, 2003, p. 27).

A exposição exacerbada da criança no mundo adulto pode metamorfosear a criança em um miniadulto e, mais adiante provocar a adultescência, ou seja, formar adultos que concebem suas vidas como se estivessem no auge da adolescência (PATERNO, 2011).

As questões em torno da sexualidade na educação infantil tornam-se ainda mais complexas quando o professor dessa etapa da escolarização é do sexo masculino. Essa observação é feita pela P3 quando se posicionava a respeito dos tabus que entremeiam a educação sexual na educação infantil:

Por exemplo, a gente tem um tabu na sociedade brasileira que é... por exemplo, eu tenho professores, eu tenho amigos que são professores de séries iniciais e que sempre tem que dar conta da honestidade, do caráter da positividade dos seus valores, falar assim “ó eu to aqui pra ensinar, eu gosto disso...” A todo instante tem que está ali provando que tá ali pelo trabalho né... e não por uma intenção sexual escondida que vai fazer ele ser um abusador. Então no Brasil quem cuida das crianças são as mulheres, principalmente na escola, e agente precisa quebrar esse tabu, falar assim “não, cuida de criança que tem formação e qualificação para cuidar da criança fora da escola”. Enquanto tiver esse tabu de que homem não pode cuidar de criança a gente tá permitindo que escondidamente falando, essa palavra nem existe... homens continuem a abusar de crianças inofensivas aqui nesse país (P3).

Historicamente a educação infantil é composta, em grande parte, por profissionais do sexo feminino. Neste sentido, há uma ideia socialmente construída de que existe um *saber natural* das professoras para educarem as crianças pequenas. Conforme o depoimento da P3, um profissional do sexo

masculino mesmo apresentando uma boa formação acadêmica tem dificuldades para adentrar nesta área a não ser que seja através de concurso público, ainda assim, tem lidar com o preconceito, desconfiança e provar diariamente sua capacidade e suas verdadeiras intenções.

Falar sobre corpo e sexualidade da criança ainda é um processo que sofre muita resistência, pois as pessoas tendem a associar a temática ao incentivo à relação sexual precoce, quando, na realidade, educação sexual diz respeito à aquisição de saberes que balizarão o desenvolvimento psicossocial da criança (SUPLICY, 2002).

Ao manifestar sobre seu ponto de vista a cerca da importância da educação sexual na educação infantil, a P6 menciona também a necessidade de inserção dessa temática no ensino superior:

(...) A sexualidade é algo natural ela se manifesta na gente naturalmente. Então desde que a criança entra num espaço institucional, quem lida com ela vai lidar com as questões de sexualidade. Então é o bebê na CEI é a criança na EMEI é a criança e o adolescente na EMEF, é o adolescente do ensino médio, é o aluno que vai pro ensino superior. A gente deixa muito de falar, a gente esquece muito de falar do ensino superior, das questões da sexualidade que envolvem o ensino superior, porque são esses professores é essa formação na instituição de ensino superior que vai se voltar pra CEI, pra EMEI, pra.... Então a gente tem que pensar que a sexualidade sendo parte inerente do ser humano e quando entra numa instituição educacional quer seja ela formal ou não, quem tá ali lidando com essa criança vai ter que lidar com essas questões. Então, desde quando ela entrar na escola, seja na CEI, num espaço institucionalizado. Desde sempre! (P6).

De acordo com Bedin (2010) no Brasil, a inserção de disciplinas obrigatórias na grade curricular de cursos de licenciaturas esbarra-se numa série de dificuldades e limites, sendo os dogmas morais e religiosos em permanente conflito de interesses e de poder, uma possível causa desse entrave. Embora essa área tenha crescido expressivamente nas universidades públicas brasileiras, há pouco reconhecimento e desinteresse por parte dos governantes e dos responsáveis pelas políticas públicas em garantir que a educação sexual de qualidade seja implementada nas escolas.

Por outro lado, afirma a autora, os grupos de pesquisas das universidades que se dedicam a estudar temas incomuns e pouco

reconhecidos, mesmo estando consolidados, têm de encarar uma disputa entre seus pares para manutenção de suas respectivas linhas de atuação. Nesse sentido, pontua a autora:

Da mesma forma que estabelece seus critérios de excelência, dando destaque e valor para as Ciências Biológicas e Exatas em detrimento das Humanidades, também impõe uma grande diferenciação na relevância social e mesmo científica entre a Educação com suas temáticas tradicionais e os estudos da Sexualidade e Educação Sexual (BEDIN, 2010, p. 90).

Diante dessas fragilidades, quando comparada com outros campos do saber, a educação sexual é tida como um *saber inferior* desprovido de *conteúdo científico legítimo*, quando na verdade é um campo multidisciplinar que objetiva formar profissionais reflexivos com relação a construção e reconstrução do processo sócio-histórico-cultural da educação sexual (BEDIN, 2010). Em outras palavras, a educação sexual é um instrumento de luta contra a quebra de tabus, preconceitos e padrões de comportamentos repressivos para aqueles que atuam ou irão atuar na área educacional.

A negativa das instituições de ensino superior quanto à implantação da educação sexual como disciplina obrigatória nas grades curriculares dos cursos que formarão futuros professores atravança a consolidação de uma educação sexual integral, que incorpore a inserção deste saber na prática cotidiana dos professores, e conseqüentemente na formação social e cultural de crianças e adolescentes (BEDIN, 2010).

Retomando a discussão sobre a faixa etária que a educação sexual institucionalizada deve ocorrer, como já foi dito, o posicionamento do P2 se difere dos apresentados pelos outros professores participantes da pesquisa. Para ele, a educação sexual deve ser iniciada na escola nos anos finais do ensino fundamental, mais precisamente, a partir do 7º ano: Vejamos suas argumentações:

(...) eu acho deve ser trabalhado na série, onde se encontrar, onde surgir o tema. Mas 7º ano em diante, 7º ano, 8º ano que já teve uma maturidade pra você trabalhar melhor com eles, que estão compreendendo melhor. Eu acho melhor o 8º ano do ensino fundamental porque eles não levam tão na brincadeira. 6º ano, 7º ano, você vai falar, eles têm muita timidez, dão risada, ficam encabulados e não participam muito por conta da

vergonha da maioria deles, mas no 8º ano eles já são mais desinibidos e participam mais. Eu falo isso na minha aula né. Na minha aula eles participam tanto que as vezes eu não consigo nem concluir a linha de raciocínio que eu estou ali desenvolvendo com eles na aula porque surgem muitas dúvidas e eles ficam ali naquele frenesi todo, naquela euforia (P2).

Esse professor não considera apropriado discutir questões relativas à sexualidade com o público de alunos abaixo dos 12 anos de idade, pois de acordo com sua experiência, as brincadeiras geradas quando se introduz a temática em sala de aula são difíceis de serem contornadas. Tais convicções revelam lacunas nas formulações conceituais sobre sexualidade infantil que podem ser sanadas com ações de formação continuada. No entanto, há outras questões a serem problematizadas nessa fala do P2, as quais encontramos respaldo nos estudos de Tardif (2014) sobre os saberes que servem de base para a profissão docente.

Para Tardif (2014) os saberes que alicerçam o trabalho diário dos professores tanto na sala de aula como na escola está relacionado com a sua identidade e com os elementos constitutivos do trabalho docente. Ou seja, o saber dos professores é proveniente de diversas fontes, tais como: suas experiências pessoais, sua formação profissional, seu saber cultural, seu saber cognitivo adquirido ao longo de sua escolarização, sua relação com alunos, gestores e demais funcionários da escola.

Nesse sentido, as questões que antecedem e sucedem o trabalho dos professores com suas turmas (recursos materiais, as pessoas e o entorno da escola) exercem grande influencia na realização das atividades didático-pedagógicas, especialmente quando se trata de questões que envolvem a superação de tabus e preconceitos ainda muito arraigados no berço cultural da sociedade.

#### **4.6.3. Educação sexual e currículo**

Currículo pode ser compreendido como um conjunto de todas as experiências de aprendizagens propiciadas aos alunos com o propósito de formar uma determinada identidade social e individual (SILVA, 1995).

Com esse entendimento, afirma Lopes (1999):

Não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável. Grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos e classes subordinadas (LOPES, 1999 p. 22).

Isto equivale dizer que os conhecimentos que permeiam o currículo são mediados por significados e relações de poder, nas quais se condensam intenções, políticas e ideológicas sobre a sociedade. O poder é propriamente decidir o que é e o que não é conhecimento. Pois quando um conhecimento é selecionado e privilegiado em prol de outros, garante-se a hegemonia de determinada identidade em detrimento de outras (SILVA, 1995). Isso é claramente observado quando se analisa o currículo escolar sob as perspectivas dos estudos de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais.

Resumidamente falando, a teoria curricular está fundamentada sob quatro perspectivas:

1) tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (SILVA, 2001, p. 12-13).

Na teorização desenvolvida pelo autor supracitado as teorias curriculares diferenciam-se uma das outras pelos conceitos que emprega na forma de olhar a realidade. Nas palavras de Silva (2001; 2015), a teoria tradicional e tecnicista preocupam-se com questões de organização e estão fundamentadas numa concepção estática de cultura e de conhecimento. As teorias críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade,



poder, classe social e situam-se sob os questionamentos do *porquê* das coisas. Já a perspectiva pós-estruturalista centraliza o papel da linguagem e do discurso na constituição social, colocando em dúvida as fragmentações curriculares entre os mais variados tipos de conhecimento.

Cabe aqui ressaltar que não é intenção desse estudo, percorrer detidamente a teoria curricular, o que daria outro rumo ao que é pretendido com a especificidade do objetivo central da pesquisa, mas sim elucidar o que estamos entendendo como currículo e de que maneira a educação sexual insere-se nas diferentes teorias de currículo. Desse modo, à medida que formos percorrendo as falas dos professores sobre o tema *educação sexual e currículo*, revisitaremos essas conceituações a fim de examinar como estas teorias estão ou não imbricadas nas práticas cotidianas dos docentes participantes da pesquisa.

No tocante aos conhecimentos pertinentes a educação sexual, não há no Brasil uma legislação ou documento normativo que obrigue as escolas a vincular tais saberes às práticas educativas cotidianas. Os PCN de orientação sexual são os únicos referenciais nacionais que instruem a abordagem de questões relativas à sexualidade em todos os componentes curriculares do ensino fundamental.

De acordo com a proposta dos PCN, a Educação Sexual, deve ser trabalhada como um tema transversal *dentro da programação* (planejado e dividido entre alguns ou todos os professores de cada série) ou como *extraprogramação* (sem planejamento prévio, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema), no horário regular das aulas ou fora dele, a depender das possibilidades de cada escola (BRASIL, 1997b).

Por se tratar de uma instrução que geralmente divide opiniões, perguntamos aos professores participantes da pesquisa sobre seus posicionamentos acerca da educação sexual enquanto objeto de conhecimento de todos os componentes curriculares. Conforme se verifica nos relatos a seguir, todos os docentes entrevistados afirmaram concordar com as orientações expressas nos PCN. No entanto, os argumentos são bastante diversificados:

Todas as disciplinas elas devem mesmo trabalhar isso porque as vezes surge o assunto na aula de português e o professor de português ou a professora não pode se esquivar, “ó pergunta pro professor de ciências”. Não! Ela também já passou por essa formação, ela já teve essa educação sexual, ela tem uma experiência de vida, ela tem mais experiência do que aquele aluno que tá com aquela dúvida, então ela também pode, pela bagagem que ela traz de vida dela e pelo conhecimento que ela já tem, pela formação que ela teve né, passou pelas cadeiras do ensino fundamental, do médio e entrou na universidade (P2).

Eu acho que é muito importante né, até pra que a gente tire o foco um pouco aí da biologia, que ela tem um ponto de vista de como ela vai tratar essa questão que é diferente de outras disciplinas. Então, assim como em língua portuguesa, a leitura não tem que ser apenas da disciplina de língua portuguesa, a educação sexual não pode ser apenas também de uma disciplina que é a biologia, ciências, né. É um tema que vai perpassar, é um tema transversal que a gente vai utilizar nas nossas disciplinas também. Então trabalhar, por exemplo, uma leitura de um texto que fala sobre Maria da Penha e aí a gente trabalha os tipos de violência que existem, a gente tá trabalhando a questão de gênero (P4).

Sendo a sexualidade algo inerente ao ser humano, ela deve permear todos os campos de áreas do conhecimento né. Umás mais e outras menos dependendo do seu.... da formação da disciplina, do campo que a disciplina atua, umas mais com certeza, outras menos, mas todas as disciplinas devem elas estar municiadas por essa questão. (...) a gente falar do aspecto da sexualidade no aspecto mais biológico e tal, das funções do organismo ou das questões psicológicas e sociais ou abordar os temas os aspectos geográficos né, têm todas as áreas, históricos, todas, todas! Inclusive as exatas que podem trabalhar com esses aspectos, né (P6).

Ela precisa realmente. (...) A escola hoje em dia é muito conteudista. A gente vai lá, a gente passa o conteúdo e fim de papo. E quando surgem esses temas, a gente finge que não houve ou fala pra criança ficar quieta, que não pode falar aquilo. Mas eu acho que é muito mais do que isso. Isso é conteúdo e faz parte da escola também. E tem que ser discutido igual a equação do segundo grau. Igual a classe dos bichos, lá da ciência que eu não sei... (...) Eu acho que tem que fazer parte. Agora, faltam currículos que coloque isso também. Que pautem também lá nos seus conteúdos, nos seus temas. Eu acho que precisam de documento pra dar conta dessas questões também (P7).

(...) Não existe mais um conhecimento apenas de uma área ou de outra. A gente acaba permeando por várias áreas do conhecimento. É claro que a gente respeita nossos limites ali, mas a gente sabe que o conhecimento hoje não é separado ele

não é uma dicotomia por completo. E eu acho que todas as áreas podem falar sim, pode fortalecer, focar na sua área. Por exemplo, como é que eu posso falar sobre educação sexual em geografia? Acho que tem muito a ver com a questão da igualdade de gênero, com a justiça social, com a preservação dos direitos, a garantia dos direitos do cidadão, tem muito a ver com esse debate. Se eu pensar em ciências, por exemplo, pode mudar um pouco ali o discurso, mas eu acho que a gente não pode se isentar de falar sobre essas questões não, todas as áreas devem falar sim (P8).

No decorrer dos diálogos são também relatados a necessidade de uma formação específica que instrumentalize os professores de todas as áreas do conhecimento para trabalhar com a temática em suas aulas:

Se eu tenho uma responsabilidade pública que é de ajudar formar e formar melhor, antes de qualquer coisa eu preciso também me formar né? Paulo Freire fala né “quem ensina também aprende” né, então, a gente precisa é... ter essa disposição pra formação, ter a disposição, pra derrubada dos nossos próprios mitos, das nossas próprias barreiras. Ter condição de falar assim: “olha... talvez, eu jamais interromperia uma gravidez, mas eu não posso negar que esse direito exista”. Então, quando eu to falando de formação mais ampla, mais completa eu to tentando garantir pros os estudantes, pros meninos, pras meninas, o direito que ele têm daquela formação e aquela informação que vai fazer com que ele compreenda as relações e um mundo melhor, parte desse princípio (P3).

Eu acho que sim né. Eu acredito que falta formação para os professores pra poder trabalhar dentro da sua disciplina com o aluno essa temática. Porque o professor não tem uma formação de fato. Nem nos ATPCs escolares e nem em cursos na diretoria de ensino. Então eu acho que isso tem que ser assim, não só pra cumprir protocolo e sim uma regra, uma formação contínua do professor (P5).

A necessidade de outros referenciais que ofereçam respaldo para os professores abordarem com segurança os diferentes assuntos que abrangem a educação sexual, aparece também no comentário do P1:

Então eu acredito que deveria existir outros documentos oficiais que amparassem também essa decisão... essa forma de formação dos professores para que houvesse maior amplitude, para que os professores realmente pudessem se apropriar desse tipo de conhecimento pra poder ajudar os alunos (P1).

A falta de uma formação específica que instrumentalize os professores para discutirem temas relativos à sexualidade em sala de aula, tende a acentuar o receio de alguns profissionais com relação as possíveis reações negativas das famílias, podendo ser um forte empecilho para a não abordagem de determinados temas de modo abrangente e tão cedo quanto possível.

Para Figueiró (2018) a formação continuada voltada para a Educação sexual além de contribuir, substancialmente no desenvolvimento pessoal e profissional docente, colabora também para a melhoria da qualidade do ensino, “pois ao se envolverem em reflexões sobre temas ligados à sexualidade, acabam voltando o olhar para dentro de si próprios, revendo sua história de vida, sua visão sobre valores e normas, enfim, acabam repensando-se como pessoa” (FIGUEIRÓ, 2018, n.p.).

Quanto ao envolvimento dos professores com a educação sexual, os relatos dos entrevistados demonstram que há diferentes pontos de vista de como se dá esse envolvimento. Para o P1, envolver-se com a temática é realizar intervenções que se fizerem necessárias em sala de aula:

Bom, eu acredito que dependendo do contexto que você está com o aluno, você deve... observar aquele momento e começar fazer a abordagem independente do que você esteja falando na sua aula que não tem a ver com aquele assunto. Então, por exemplo, eu enquanto professor de matemática no ano passado na escola que eu trabalhava eu tive uma situação de uma aluna que ela tinha uma autoestima baixíssima e aí o menino que chamasse ela pra ir ao banheiro pra ela fazer algumas coisas lá com ele ela iria com ele não importava quem era, porque ela estava sendo desejada naquele momento e ela iria. E ela ficou conhecida na escola por coisas horrorosas. E em determinado momento eu senti a necessidade de parar minha aula porque ela era minha aluna né... 8º ano e... eu tive que parar a minha aula e falar “gente vamo lá, vamos tentar entender o que tá acontecendo aqui, as coisas funcionam desse jeito, desse jeito, desse jeito... o que está acontecendo? Porque vocês estão falando isso?” E... foi um momento que várias crianças ali presentes começaram a mostrar sua total ignorância sobre o assunto e que... eu consegui tentar, pelo menos né, pelo menos tentei naquele momento mostrar pras crianças o que... o que deveria ser feito né no assunto e tudo mais... eu não sei se eu posso dizer o que aconteceu, acho que é melhor não né? (P1).

Nos demais comentários que se seguem o envolvimento do professor se dá primeiramente com a formação continuada. A instrumentalização do professor e o diálogo com os pares são também reconhecidos pela maioria dos docentes como fundamentais para o trabalho com a educação sexual:

Primeiro ele tem que ter envolvimento com a formação. A formação retira da gente todo e qualquer sentido ou sentimento de tabu né. Aquilo que a gente tornou tabu, aquele assunto que não pode ser tocado, aquilo que não pode ser debatido tem que ser desconstruído por nós. Então os professores eles precisam abrir as suas janelas da racionalidade pra poder ter condição de ajudar formar melhor. Então o envolvimento dos professores, tá ligado, antes de qualquer coisa à formação né (P3).

Eu acho que o primeiro envolvimento é discutir coletivamente sobre isso né e que não fique algo sendo de um professor trabalhar e outro.(...) Eu acho que falta um pouco desse entendimento de que não é algo de alguém em específico da escola que vai trabalhar (P4).

A gente também precisa estudar bastante né, pra poder entender e no coletivo, não só de forma individual, a gente precisa também debater com os amigos, com as amigas pra ter mais ideias do que fazer. Por que as vezes o jeito que você fala com adulto não é a mesma coisa que você vai fazer com criança (P7).

Isso tem a ver muito com as crenças das pessoas né. Quando professor ele chega quando ele se forma ele já traz uma concepção já formada. Por isso que eu falei da questão de você ir pra universidade e pensar muito isso na universidade (...) pra quando ele chegar dentro do ambiente escolar ele saber que ele vai ter divergências de pessoas com vários pensamentos a respeito da sexualidade sim, que é isso mesmo, tá certo? (P6).

Os projetos de educação sexual são mencionados pela P5 e pela P8 como uma estratégia para envolver os professores das diversas áreas do conhecimento no trabalho com essa temática:

Pode ser através de projetos né e de serem trabalhados de colocar essa temática em projetos da escola ou de repente em projetos mais simples, de duas disciplinas, de professores conversando essa temática. Eu acho que pode acontecer, com o professor de arte, com o professor de ciências né e até de repente dentro de outras matérias né.o professor tentar achar dentro da sua matéria uma forma de trabalhar essa temática (P5).

(...) Eu acho que a gente pode fazer projetos, por exemplo, não sei... eu fico pensando na minha área, como é que eu trabalharia essa questão. Além das questões cotidianas do dia a dia, da realidade da escola que as vezes não está previsto num projeto e em numa aula que aparece (...) no caso de geografia, muito essa questão da igualdade de gênero mesmo, os direitos, as diferenças que têm nesse momento, em relação a salário, a participação no mercado de trabalho. em relação a violência por exemplo, dá pra trabalhar nesse sentido (P8).

No que se refere a abordagem da educação sexual no currículo da disciplina que lecionam, todos os docentes declararam perceber que intencionalmente ou não, a sexualidade está imersa numa gama de conhecimentos que permeiam seus respectivos campos do saber. Nesse sentido, optamos por mostrar separadamente como cada professor aborda a temática em suas práticas cotidianas. Nossa intenção é colocar em destaque o que cada um desses especialistas pensam, o que consideram importante, como, o quê e quais aspectos da educação sexual são trabalhados nos componentes de matemática, ciências, história, língua portuguesa, inglês, arte, educação física e geografia.

#### a) A educação sexual no currículo de Matemática

De acordo com o relato do P1, na matemática os assuntos relativos a educação sexual aparecem nos livros didáticos por meio de dados estatísticos, geralmente, contendo informações sobre a propagação de infecções sexualmente transmissíveis em uma dada região:

(...) geralmente no ensino fundamental II no 8º e 9º ano eles mostram gráficos, eles mostram tabelas, que mostram a questão de contaminação por vírus, por sífilis, por HPV e tudo mais (P1).

Com relação à abordagem dos temas supracitados, o P1 considera que são assuntos importantes e precisam ser debatidos em sala de aula por todos os professores nas escolas. Nesse sentido, destaca que os cuidados e os conhecimentos sobre o corpo não é uma preocupação do público de alunos com os quais tem trabalhado:

Bom, eu acredito que se deve falar bastante sobre o autocuidado porque eles não tem a menor noção de higiene da região genital e tudo mais. (...) Métodos contraceptivos, autocuidado, sobre relação sexual desprotegida né... sobre doenças... as mais comuns de acontecerem né... que eu acredito que seja o HPV, a sífilis, o HIV mesmo (P1).

Mais adiante, o P1 explica como utilizou as informações obtidas em um ambulatório especializado em HIV/AIDS situado nas proximidades da escola em que trabalhava para ensinar um conceito específico da matemática:

No ensino médio, quando eu trabalhava no Estado eu fiz um trabalho muito bacana com umas turmas de 1º ano, onde nós fizemos levantamento estatísticos pra fazer a construção de um gráfico exponencial do aumento de casos de sífilis no bairro \*\*\*\*\* então nós fomos no SAE que fica ali no \*\*\*\*\* e lá nós coletamos alguns dados, nós perguntamos pra ela... várias questões de doenças sexualmente transmissíveis e as duas mais procuradas era a questão de sífilis e HIV. (...) eu peguei quatro alunos, um de cada primeiro e nós fomos até lá fazer esse acompanhamento e coletar dados estatísticos né... e aí eu não me lembro direito dos dados, mas uma coisa que me chamou a atenção foi a quantidade de casos de sífilis de 2010 até 2017 nessa região, nessa micro região do \*\*\*\*\* era em torno assim de dois mil casos, aumentava assim pra oito mil no ano posterior, depois pra quatorze mil, depois pra vinte e um mil e aí em 2017 nós tínhamos mais de trinta mil casos notificados de sífilis. E o que que significava isso? Que era um crescimento exponencial, era um crescimento muito rápido, então com isso nós construímos um gráfico exponencial do crescimento dos casos de sífilis na micro região de \*\*\*\*\* em \*\*\*\*\* . E foi fantástico o trabalho com os alunos, porque muitos alunos não sabiam nem o que era sífilis e eu parei durante as aulas pra explicar funções exponenciais e nós falamos sobre DST abertamente (P1).

Em outra passagem da entrevista o P1 relata que ao apresentar os dados estatísticos dos infectados os alunos associaram as IST às práticas sexuais de homens homossexuais. Nesse momento, o P1 esclareceu que tais deduções não representavam a verdade e que os resultados apresentados poderiam indicar que os homens homossexuais são o público que mais buscam tratamento.

A reflexão proposta por este professor leva os alunos a elaborarem outros pontos de vista sobre o que lhes é apresentado, evidenciando que o raciocínio lógico matemático oferece possibilidades e potencialidades para

abordar a educação sexual. Por outro lado, a fala desse docente é permeada pela ideia de perigo, agregada aos aspectos biológicos, numa perspectiva do corpo e não de identidade.

Para Louro (2003) as identidades sociais só podem ser compreendidas se articulada aos pertencimentos sociais, construídos ao longo das experiências pessoais na medida em que os sujeitos se deparam com cenários, instituições ou agrupamentos sociais diversificados. Nesse sentido a abordagem da educação sexual deve estar vinculada à realidade dos alunos e levar em conta o meio sociocultural em que vivem, assim como seus valores, anseios, sentimentos, preconceitos, costumes e crenças.

#### b) A educação sexual no currículo de Ciências

Com relação ao componente de Ciências, o P2 afirma que a educação sexual apresenta-se no currículo prescrito para o 8º ano em conceitos relativos à reprodução humana em um bimestre específico:

É abordado lá no 8º ano que agora eu não sei mais porque mudou a apostila né, o currículo, tudo. Mas no 8º ano a gente trabalhava a questão sobre corpo humano, reprodução né, e... sobre sexualidade e reprodução. Então nós trabalhávamos se não me engano no 2º bimestre. No primeiro bimestre era sobre alimentação e saúde (P2).

Para este professor trabalhar educação sexual é explorar os conteúdos curriculares de reprodução humana, métodos anticoncepcionais e infecções sexualmente transmissíveis. Ao falar sobre a sua experiência na abordagem de temas relativos a sexualidade, o P2 declara sua predileção em desenvolver um trabalho conjunto com outros professores:

O bom é trabalhar com campanhas né, em projetos, pegar o gancho da aula de outro professor. Trazer uma história, comentar alguma coisa “olha teve uma caso assim de um adolescente, não tomou cuidado, ficou grávida, perdeu”. Porque sempre tem alguém que conhece alguém que, por exemplo, perdeu praticamente a sua juventude porque teve uma gravidez indesejada, e aí teve que cuidar daquela criança e sair da escola e assim vai... e pegou uma doença, uma DST... Então na vida a gente tem sempre esse conhecimento, incentivar, participar, entrar no debate também. É bom quando junta os professores e começa a falar sobre esse assunto que reforça né. (...) quando tem o envolvimento de todas as



disciplinas fica muito mais fácil né, pro professor trabalhar porque tira aquele tabu, aquela coisa proibida que só o professor de ciências pode falar sobre aquilo, passa a ser uma coisa mais normal. Tira aquele senso de depravação que tem na cabeça dele quando fala de pênis começa todo mundo já pensar mil e uma safadezas né. Então tira aquele negócio né. Eles vão ouvir aquilo como algo normal, como parte do corpo comum (P2).

A ideia de sexualidade vinculada à malícia mencionada no final da dessa interlocução evidencia certo desconforto e dificuldade desse professor em desenvolver a temática com seus os alunos. Como explica Reis; Ribeiro (2002, p. 93) a maioria dos professores não tem a formação necessária para trabalhar com uma temática tão profunda como a sexualidade, pois se trata de um assunto que traz “em seu conteúdo cargas emocionais originadas da culpa, do medo, da ansiedade, da repressão, do preconceito, das crendices, que tornam a sexualidade um campo do conhecimento que vai além da transversalidade”, o que exige do educador uma formação sistemática que contemple os múltiplos aspectos da sexualidade humana.

Sabemos que nos dias atuais a escola não é a única fonte de informação que os alunos dispõem a respeito da sexualidade. Esse conhecimento é construído cotidianamente nas interações sociais, com apoio dos meios de comunicação. Embora as gerações atuais sejam mais livres e mais bem informadas do que as gerações passadas, o acesso dos jovens às fontes de educação sexual ainda são insuficientes (RIBEIRO, 2013b).

Há de se considerar também que muitas famílias têm dificuldades em abordar estas questões com as crianças e adolescentes e a informação veiculada pelos meios de comunicação é, por natureza, insuficiente, quando não confusa ou mitificada.

Ainda sobre o trabalho conjunto, o P2 defende que IST/AIDS, seguidas da gravidez e dos métodos contraceptivos são os temas mais importantes a serem trabalhados pelos professores em suas aulas:

No caso seria legal todos trabalhem sobre os métodos contraceptivos. (...) No caso das doenças entra mais a questão do vírus, da bactéria, que tem que diferenciar qual DST, IST é causada por vírus, por bactéria, acho que também ficava mais a cargo dos professores de ciências mesmo porque eles têm mais o domínio dessa separação. Quais que são por fungo,

quais que são por bactéria, quais que são por vírus... Mas sobre os métodos contraceptivos e o comum sobre a sexualidade, a puberdade é um tema fácil que dá para trabalhar por todos os professores de todas as disciplinas. Não tem muita complicação (P2).

Mais uma vez a educação sexual é externada na fala desse professor como um componente perigoso e centrada nos riscos à saúde. Essa abordagem além de não ajudar os adolescentes na compreensão genuína da sexualidade, pode acentuar ainda mais os problemas ligados à falta de uma educação sexual adequada.

Analisando as narrativas do P1 e do P2 é possível estabelecer uma aproximação com as concepções tradicionais de currículo. Na perspectiva tradicional de currículo, o conhecimento ocorre através da transmissão que conteúdos que deverão assimilados e decorados pelos estudantes para serem aplicados à prática, com vistas a prepará-los para a vida adulta e atender as necessidades do mercado de trabalho.

Essa concepção de currículo preza por conceitos como, obediência, passividade, metas, resultados, sendo caracterizada por aspectos normativos, prescritivos de organização e de planejamento. Compreende o processo educacional meramente como transmissão de conhecimentos indiscutivelmente valorizados com vistas a uma sociedade homogênea e universal (LOPES, 2001). A escola deve se organizar como uma fábrica, na qual cada um dos profissionais da educação deve exercer as funções que lhes foram atribuídas de acordo com as sequências de conteúdos já estabelecidos (SILVA, 2015). O currículo é simplesmente uma mecânica que reflete um conjunto de conhecimentos selecionados do aparato cultural mais amplo da sociedade, para ser transmitido aos estudantes nas escolas para que aceitem os papéis a eles incumbidos (SILVA, 2001).

Uma educação sexual na perspectiva tradicional de currículo é puramente biológica. Compreende basicamente os conhecimentos relativos a gravidez, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis, os modos de ser homem ou de ser mulher heterossexual e de constituir família. Os princípios educativos da contemporaneidade são legitimados pelo discurso da saúde e da preparação do corpo para o trabalho. Minorias sexuais e de

gênero são tema ausente nessa perspectiva. “A adolescência é uma questão de poder que os adultos devem administrar; e os adolescentes devem ser protegidos deles mesmos” (SOARES, 2000). O sexo torna-se um dispositivo de controle no discurso médico-científico que justifica as intervenções educativas e normativas da sexualidade (NUNES, 1996).

### c) A educação sexual no currículo de História

Quanto às possibilidades de trabalhar a educação sexual no componente de história, a P3 menciona as temáticas que perpassam pela questão do corpo e de identidade:

(...) eu, por exemplo, faço uma inversão no meu currículo (...) exemplo, eu não vou falar primeiro da mesopotâmia, do mundo antigo, da Grécia antiga, eu primeiro falo dos povos indígenas. (...) como é que é a comunidade deles, seus costumes, o que é ser mulher, o que é ser criança, o que é ser adulto, um homem adulto né, e uma pessoa que eles chamam de ancião. Então, cada um desses corpos tem um lugar na sociedade né. Não só de atividades produtivas, mas de compreensão, de existência né (P3).

A condição da criança na sociedade, os processos de colonização do Brasil, os papéis socialmente construídos para homens e mulheres também são citados pela P3 como temas propícios para compreensão da dimensão histórica, social e política da educação sexual:

A gente vai mostrando algumas coisas pras crianças pra eles perceberem que nessa sociedade, que ela não é baseada no acúmulo, no material de riqueza, então, as relações elas são totalmente diferentes. (...) Também tem a questão da criança, então, têm várias partes no livro didático, no currículo e aí a gente também tem que pescar o que a gente quer trabalhar com os alunos, pra mostrar as condições, como é que era, o que que era a questão da mulher branca lá no século XIX, o que que era a questão da mulher negra, o que que era a questão dos povos indígenas, dos países colonizados. (...) Como é que um europeu, com é que um estrangeiro traz pra nós essa visão da existência preconceituosa deles, que eles querem expandir pro mundo e como é que eles vão tratar os povos e os corpos que eles encontram aqui. Então se você pega a Europa como modelo, as outras relações são todas erradas. Mas se você pega as relações aqui pra questionar os

modelos, você vai ver que com o modelo tem algum problema. Então, o currículo ele... ele tá permeado. Você vai trabalhar no 9º ano a questão de guerras, por exemplo, você vai ver que a mulher num determinado período de tempo, ela saiu de casa e foi trabalhar nas fábricas pra ajudar na produção de armas e quando acaba a guerra elas têm que voltar de novo. Aí elas falam: “peraí, alguma coisa mudou”. Então essas questões, elas estão todas transversalizadas para questão da mulher, da condição da criança e isso tudo por conta do sexo biológico que ela carrega (P3).

Na visão da P3 há três campos paralelos que se entrecruzam e são indissociáveis da educação sexual:

Três coisas que deveriam ser fundamentais pra nossa compreensão de mundo que é a questão de classe, nós somos sujeitos que pertencemos a uma determinada classe e, a partir dessa classe tem todo um papel social que a gente vai ser obrigado a desenvolver. Existe a questão de gênero, que também são papéis construídos e existe a questão de raça. Então essas três temáticas que nos coloca no mundo enquanto sujeito é... de atividades, deveriam ser constantemente trabalhadas pra que a gente abrisse né, o leque de compreensão pra mudança (P3).

Mais adiante, a P3 detalha como os campos, classe, gênero e raça operam conjuntamente nas trajetórias sociais dos sujeitos:

Por exemplo, quando você fala de gênero, como é que tá construído o papel da mulher na sociedade que nós vivemos? Mas quando eu falo da mulher, a gente tem que abrir um parêntese, eu não to falando de todas as mulheres. O conceito ele pode ser universal né. Mas as especificidades dos corpos femininos elas são bem específicas, por isso especificidade. Eu faço parte de uma classe. Essa classe são de trabalhadores. Existem homens e mulheres. Como é que as mulheres são enxergadas na sociedade capitalista? Elas têm os mesmo direitos? Elas recebem igual? Elas têm o mesmo poder de decisão? Como é que essa figura feminina ela foi construída na sociedade de classes que nós vivemos? Então ela foi construída de uma forma subalterna, ela foi construída de uma forma inferiorizada. Ela trabalha o mesmo que o homem ou até mais e ganha menos. O poder decisão dela é mínimo, quase insistente. São corpos que sofrem violência sexual, violência física, violência verbal e que por último, acaba sendo assassinada. Então, quando a gente vai falar de educação sexual, a gente vê que tem um corpo que está sendo construído de uma forma subalterna devido ao sexo biológico que ela carrega. Então a mulher ela é vista de forma inferior porque ela tem uma genitália diferente da do homem. Então isso é uma questão de classe. Eu falei pra você de classe, que

classe que é? A trabalhadora. Eu falei de gênero, de quem que eu to falando? Da mulher. E aí se eu falar de raça, eu vou falar que a mulher negra no nosso país, ela sofre muito pior condição ou, as piores condições que você poderia imaginar. Porque se a gente vive numa sociedade estratificada, tem o homem branco, a mulher branca, o homem negro, a mulher negra... O homem branco, quando ele olha pra traz, ele enxerga a mulher branca. Quando a mulher branca olha pra traz, ela enxerga o homem negro. Quando esse homem negro olha pra traz, ele enxerga a mulher negra. Mas quando ela olha pra traz, ela não enxerga absolutamente nada. Então, são os corpos negros, sexualizados que vivem as maiores violências. Se a mulher branca sofre violência, a mulher negra, na nossa sociedade ela vive bem mais. A gente sabe que na formação do povo brasileiro, tem o branco, o indígena e o negro. Mas as populações indígenas, elas têm uma outra cultura, a gente luta pra que eles continuem existindo na sua cultura. Eles não estão entremeados aqui em nossa sociedade capitalista como tá a mulher branca e a mulher negra. E aí, quando você fala do sexo biológico que determina a condição, você também vai ter que pensar na cor. Essa mulher negra, ela sofre mais violência. Você pega as meninas negras na escola, você vai ver que por elas serem meninas e negras, elas nunca são, por exemplo, a rainha da festa junina. Elas não participam de concurso de beleza. Elas não são as primeiras a serem paqueradas. Elas não são as primeiras a serem beijadas. Existem no Brasil vários estudos que falam do que quê é a solidão da mulher negra. O que quê significa essa marca de negritude que faz com que, por exemplo, que ela tenha uma solidão que atravessa toda sua existência, mas que não deixou de ser relacionar, mas foi abandonada. É a mulher que é mais abandonada com filho, geralmente. Então, a orientação sexual da mulecada, ela não é só uma questão biológica. A gente não quer só construir identidade biológica. A gente tá tentando... biológica na questão de compreensão do que é o corpo humano tá? Nessa questão biológica mesmo. Não to falando de desejo. Então se a gente não quer construir só essa questão de compreensão biológica, a gente também não quer só falar que ser mulher é isso, pronto e acabou! Então, tem um corpo biológico que socialmente está sendo construído e que vai com o tempo adquirindo algumas características que a gente precisa entender, debater, criticar, conservar aquilo que é importante e jogar fora aquilo que traz sofrimento. É isso. Na minha concepção é impossível, você falar de orientação, no sentido da educação sexual, sem você tratar dessas questões junto. É bastante complexo né. Exige uma gama maior de leitura, de formação. A gente tá falando das relações concretas. Nas relações concretas, como é que o corpo feminino é tratado? Nas relações concretas, como é que o corpo masculino é tratado? Então, a gente vai abarcar a questão biológica e a questão social também daquele corpo que está em construção (P3).

A fala da P3 nos remete ao pensamento de Louro (2003) quando afirma que todas as identidades sociais, sexuais, de gênero, de raça, de nacionalidade e de classe são definidas no âmbito da cultura e da história. Na visão da autora, o homem branco, heterossexual, de classe média, urbana e cristão representa a identidade padrão, ou seja, configura a referência que não necessita ser declarada porque foi histórica e socialmente determinada. Com esse entendimento, os sujeitos que não se enquadram nessas designações, são tidos como desviantes das expectativas sociais vigentes e, portanto submetidos a diversas formas de preconceito e exclusão social, configurando assim, as relações de poder na sociedade (LOURO, 2003). “Em coerência com essa lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência” (LOURO, 2012, p.44).

Em diversos momentos da fala da P3 é possível notar uma *atitude pós-estruturalista* definida por Silva (2015) como sendo aquela que evidencia a imprecisão e a incerteza das questões ligadas ao conhecimento, uma vez que este apresenta uma forte conexão com as relações de poder.

A perspectiva pós-estruturalista de currículo é caracterizada por Silva (2015) como sendo aquela que desvia a centralidade das questões econômicas do poder monopolizado para articular os estudos sobre as questões de gênero, sexualidade e étnico racial nas escolas. Ela também é utilizada para problematizar as relações de poder que negam a existência das identidades sexuais tidas como inferiores/anormais nos diferentes contextos de prática. A proposta é manter as verdades absolutas que conduzem as narrativas históricas e culturais do conhecimento permanentemente sob suspeita (SILVA, 2015).

Compartilhando desse entendimento Britzman (2003) defende que o currículo deve adotar uma noção de educação sexual socialmente relevante, desacometida de fundamentos eugenistas e de higiene social e que, concomitantemente, contemple os pressupostos anti-racistas, anti-sexistas, anti-homofóbicos, dentre as quais se encobrem intenções políticas e sociais.

Um trabalho de educação sexual nessa perspectiva problematiza

a sexualidade, no sentido de questionar as evidências, apresentar um leque de conhecimentos para que a sexualidade seja compreendida com um aspecto predominantemente histórico-cultural, e para que os discursos normativos que regem as construções de nossas imagens do masculino e do feminino, bem como as diversas imagens de ter prazer com o próprio corpo e/ ou com o corpo do/a outro/a sejam desconstruídos, permitindo novas vivências acerca da sexualidade (DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007).

Para Furlani (2020), o conhecimento biológico não tem sido suficiente para modificar o comportamento dos jovens, pois educação sexual não é só falar de reprodução, doenças e métodos contraceptivos. Educação sexual é um corpo de conhecimentos que vai ajudar a sociedade na minimização de preconceitos, discriminações, intolerâncias, no desenvolvimento integral das crianças e, por isso, se faz necessário aproximar a biologia com os outros campos saber. (FURLANI, 2020).

Tendo em vista essas aproximações, a perspectiva pós-estruturalista de educação sexual deve ser mediada pelo diálogo e contemplar as seguintes perspectivas: autoconhecimento; processo de aprendizagem social; discussão sobre normas de gênero e suas repercussões em modelos de feminilidade e masculinidade; diversas formas de expressão da sexualidade; violência que permeia as relações sexuais e de gênero; as formas de cuidado à saúde e de proteção contra IST e gravidez; como também o exercício da cidadania.

#### d) A educação sexual no currículo de Língua Portuguesa

Quanto à abordagem da educação sexual na disciplina de Língua portuguesa, percebemos que tanto a P4 quanto a P6 identificam essa perspectiva em seus contextos de prática. Em seu depoimento a P4, faz menção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e Matriz de Saberes, dois elementos importantes que estruturam e fundamentam o currículo da Rede Municipal de São Paulo:

No Currículo da Cidade, aparece na questão das ODS, na questão da igualdade de gênero, esses temas aparecem. Na matriz dos saberes também. Especificamente falando do currículo por ano não aparece, porque é muito focado no que se trabalha em língua portuguesa (P4).

Conforme discutimos no terceiro capítulo, embora a educação sexual no Currículo da Cidade de São Paulo transite abertamente apenas em alguns componentes curriculares, tanto a Matriz de Saberes quanto os ODS, fornecem diversas possibilidades para que os professores desenvolvam trabalhos com a temática sob diferentes aspectos. Isso é evidenciado na fala da P4 quando explica como incorpora o debate sobre as questões de gênero em suas aulas:

Como eu busco trabalhar? Depende do gênero que eu estou levando pra sala de aula. Então, por exemplo, se é um texto argumentativo eu vou levar essas questões como possíveis temas pra debate. Então um dado sobre a questão da violência de gênero em relação às mulheres. Já levei texto sobre Maria da Penha. Já fiz leitura com eles sobre Maria da Penha. Então eu busco levar nos materiais né, pra que a gente possa trabalhar esses gêneros eu levo esses materiais como temas transversais de discussão né, e... E também eu acho que a prefeitura em si tem os TCAs que também trabalham muito essa questão da educação sexual por meio dos temas que os alunos escolhem né. Então eu costumo trabalhar assim, com os materiais que eu levo pra sala de aula pra trabalhar aquilo que é próprio da língua portuguesa, os gêneros textuais, então a base são os textos. É nesses textos que eu busco trabalhar (P4).

Nesta fala da P4, assim como em outros momentos da entrevista identificamos uma *atitude pós-estruturalista* com relação ao currículo (SILVA, 2015). De acordo com o autor, essa perspectiva procura problematizar os papéis ditados pelos binarismos sociais (masculino/feminino, heterossexual/homossexual, cisgênero/transgênero, gordo/magro, branco/negro) que constituem o currículo e que estão sempre reforçando os modelos únicos, normais e hegemônicos de como é ser mulher e como é ser homem. Esses ensinamentos percorrem toda a nossa vida e são também passados pela escola através dos livros, materiais didáticos e pelo próprio projeto político pedagógico da instituição.

A P6 que também é professora de Língua portuguesa na Rede Estadual aponta possibilidades de desenvolver discussões que abarcam a educação sexual nesse componente:

A gente trabalha bastante texto informativo falando sobre DST/AIDS, vai trabalhar sobre a questão do... é... doenças sexualmente transmissíveis, pegar campanhas do governo é... tem ali a questão do carnaval. (...) No 9º ano trabalhando essas



questões do adolescente, gravidez na adolescência, fala um pouco das questões das transformações hormonais e tal... os conflitos... carreira... então tem muito a ver com isso. Mas olhando muito mais pra textos informativos, fazendo a análise de textos informativos de gênero, de publicidade. Textos publicitários e textos informativos sobre o assunto. Isso sim tem bastante (P6).

Conforme se verifica na fala da P6, na Língua Portuguesa a educação sexual pode ser abordada em produções textuais, leituras, discussões e outros modos de ensinar e aprender em sala de aula. Uma abordagem contextualizada por meio de uma prática reflexiva contribui para que os alunos descubram por si próprios os caminhos mais seguros e tomem decisões mais acertadas nas questões afetivo-sexuais (FIGUEIRÓ, 2018).

#### e) A educação sexual no currículo de Arte

No que se refere incorporação da educação sexual no componente de Arte, a P5 faz a seguinte colocação:

(...) eu posso dizer pra você que eu nunca vi essa temática. Eu por conta própria pelos meus cursos de história da arte que eu citei pra você, vamos supor, eu tive um curso sobre o nu né na história da arte. Quais são os percalços que o corpo humano, principalmente o feminino sofreu na história da arte? Porque cai em questões religiosas, em questões de momento histórico né na sociedade, mas sempre é um tabu (P5).

No trecho acima a P5 menciona não ter percebido a abordagem da educação sexual em livros didáticos de arte, mas reconhece que esse componente traz diversas possibilidades para discutir a temática:

Olha, eu acho que dá pra trabalhar muitas questões. Sobre o olhar feminino na obra de arte que acaba também tendo essa questão de separação por sexo, vamos supor sexo feminino né. Tem pouco espaço para você desenvolver o seu olhar sobre a arte. Então eu acho que começa daí de base, como o patriarcado tem essa herança e de que a mulher tem o seu papel estabelecido na sociedade e só os homens poderiam... os registros que a gente têm sobre o que ocorria na sociedade, ele geralmente é um registro masculino né. Então eu acho que nós perdemos muito nesse aspecto, mas eu acho que levando pra sexualidade, tem muito olhar machista também, misógino. Então eu acho que dava pra ter espaço pra trabalhar essas

questões sobre sexualidade mesmo, sobre o nu, sobre sexo né, que sempre sofreu bastante boicote na sociedade e ainda nos dias de hoje ainda ocorre né, eu acredito que seja isso (P5).

Ao comentar sobre os tabus que circundam os corpos nus nas obras de arte, a P5 lembra da polêmica que envolveu a apresentação de um artista nu no Museu de Arte Moderna (MAM), no Ibirapuera - Zona Sul de São Paulo – em 2017:

Até nos dias de hoje, no século XXI, nós tivemos mais recentemente o problema do rapaz que fez a sua performance no museu de arte moderna né no MAN e essa performance sofreu grande censura de alguns membros do MBL e sofreu censura, foi pra debate do povo, sobre a questão do nu no espaço cultural porque havia uma criança que foi levada pela sua mãe. Então o problema é muito grande sobre trabalhar sexualidade, trabalhar o corpo né. Sendo que é bastante hipocrisia, porque se nós assistimos televisão, principalmente no momento de carnaval eu não entendo o porquê dessa crítica com o corpo né. Então a exposição, a obra do rapaz não caracterizou pedofilia né. A questão é que a mãe levou a criança e tinha na porta dessa exposição qual seria a faixa etária, então ficou muito... com relação ao responsável (P5).

No relato acima a P5 fala da sua indignação sobre a polêmica gerada pela interação de uma criança com um artista nu e da mobilização de grupos conservadores para conter a suposta *ameaça à moralidade familiar*.

De acordo com a reportagem publicada no portal de notícias G1<sup>12</sup>, na referida performance o artista, manipula uma réplica de plástico de uma escultura e se coloca nu, convidando o público a interagir com ele. O evento ocorreu em um único dia e não tinha conteúdo erótico. Tratava-se de uma leitura interpretativa da obra *Bicho, de Lygia Clark*, que propunha uma reflexão sobre a identidade brasileira. Em nota divulgada ao portal do G1, o MAM *informou que a sala estava devidamente sinalizada sobre o teor da apresentação, incluindo a nudez artística*.

Na ocasião, integrantes do Movimento Brasil Livre (MBL) divulgaram um vídeo nas redes sociais, mostrando um trecho da apresentação em que a criança toca no pé do artista. O vídeo viralizou nas redes sociais e chamou a

---

<sup>12</sup> Disponível em: < <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml> > Acesso em: 02/01/2021.

atenção das bancadas políticas conservadoras que fizeram uso de termos pejorativos para desqualificar o trabalho do artista. O presidente Jair Bolsonaro, na época deputado federal, chamou os envolvidos de *canalhas* e categorizou a atividade como pedofilia. O deputado Marco Feliciano considerou as cenas *revoltantes* e os envolvidos *destruidores da família*.

Cabe aqui ressaltar, que o vídeo divulgado nas plataformas digitais não apresentava o contexto artístico e não informava que a criança estava acompanhada e monitorada por sua mãe.

Sendo o discurso uma materialização de ideologias, muitas vezes é utilizado pelos indivíduos para mascarar realidades, ofuscar verdades e garantir posições de poder. Essas interlocuções, carregadas de preconceitos, imersos num clima persecutório, se constituem numa barreira para que os professores discutam determinados temas em sala de aula. Um dos efeitos desses discursos é evidenciado num trecho da fala da P5, quando relata possuir receio de provocar conflitos com as famílias na abordagem de determinados temas:

Então esse tipo de temática se eu levo pra sala de aula, geralmente é um tema que eu trabalho com o ensino médio, por quê? Porque ele exige um pouquinho mais um olhar crítico sobre o tema pra acontecer debates, mas eu já levei algumas questões de gênero pra trabalhar com o 8º ano. Por exemplo, no ano passado, nós trabalhamos com um cartunista chamado Angeli e ele hoje, se considera transgênero né. Então um aluno apresentou sobre a vida e a obra do Angeli e eu poderia boicotar esse cartunista porque foi eu que sorteei, porque eu sei que poderia dar algum debate, alguma família poderia reclamar né. Porque a temática da obra do Angeli já é uma temática de cunho mais adulto, digamos assim. Uma temática mais adulta. Mas a questão interessante foi trabalhar a ideia do transgênero em sala de aula e sobre os debates com relação aos banheiros públicos, que são por divisões do sexo masculino e feminino, né e não trabalhando essa questão de orientação sexual. Então, acabou gerando esse debate que eu achei muito produtivo. Então são questões que a gente acaba trabalhando dentro da nossa matéria e dá pra gente fazer um debate, desenvolver um pensamento crítico, na nossa sociedade, com nossos alunos, a partir de exemplos como esse que eu te dei (P5).

Os elementos contidos nos relatos da P5 estão em consonância com a teoria crítica de currículo. A concepção crítica de currículo reúne autores de

diferentes bases teóricas que se aproximam por interligarem o conhecimento, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade (LOPES, 2011).

Essa perspectiva baseia-se no pensamento emancipatório do sujeito, na condição humana que é pertencer a uma sociedade dividida em classes sociais e uma escola que é desigual (SILVA, 2015). Repensa a estrutura social existente e o papel da escola para que esta não simplesmente reproduza o que acontece na sociedade. Propõe romper com reprodução alienada do conteúdo, preocupa-se com as condições em que o conhecimento é transmitido para os alunos e se a seleção desse conhecimento considera os contextos e a história do próprio aluno (APPLE, 2006). Com esse entendimento, não basta oferecer uma escola de qualidade, pois se não houver condições materiais adequadas (emprego, renda, estrutura social, familiar, materiais escolares), não haverá emancipação humana.

A educação sexual na perspectiva crítica de currículo procura superar a alienação da perspectiva tradicional, propõe a libertação das amarras autoritárias e viabiliza meios para a descoberta sadia e adequada do corpo. Inclui a compreensão da sexualidade como condição ética, política e econômica, conduzida por pessoas que concebem o mundo além das aparências. Pressupõe educar para a autonomia, livre de tabus e preconceitos, buscando elevar o padrão social e cultural da compreensão da sexualidade. Essa perspectiva tem como premissa o “compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias” (FIGUEIRÓ, 2014, p.95 apud FIGUEIRÓ, 2018, n.p.).

#### f) A educação sexual no currículo de Língua Inglesa

Sobre o currículo de língua inglesa a P6 aponta que:

Tanto língua inglesa, quanto língua portuguesa trabalha com gêneros textuais. Então a gente vai ver a questão dos gêneros textuais na sociedade, o uso desses textos né e na sociedade (P6).

No entanto, por se tratar de uma disciplina com uma carga horária reduzida, a abordagem sobre temáticas ligadas à educação sexual, ocorre de forma esporádica:

Em língua inglesa menos né. Porque língua inglesa a gente tem só duas aulas. E eu trabalho muito pontual. Esse... no quarto bimestre do ano passado, pra falar sobre as questões da sexualidade e tal eu trouxe a questão da DST/AIDS, trouxe a questão da homossexualidade, falando do Freddie Mercury e tal... A gente vai tangenciando. É muito pouco tempo pra discutir e tal né (P6).

Ao comentar sobre os temas de educação sexual que considera importante serem trabalhados em sala de aula, cita a condição da mulher na sociedade. Nesse sentido, argumenta que

(...) a gente tem uma discrepância muito grande entre homens e mulheres na sociedade e isso é devido a um olhar sexista e machista da mulher. Desse corpo dessa mulher, desse corpo que é objeto. Objeto sexual, sempre é objeto sexual né, eu preciso palpar, eu preciso... Então, trabalhar muito isso (P6).

Na opinião da P6 a problemática da desigualdade de gênero é o tema mais urgente a ser trabalhado pelos professores nas escolas. Essa demanda aparece reiteradamente na fala da P6 em diversos momentos da entrevista. Para ela, as escolas devem criar espaços de diálogos a fim de problematizar as diversas formas de violência vivenciadas pelas mulheres em diferentes classes sociais e níveis socioculturais:

Se eu não passo isso, a ideia que a religião vai passar, muitas delas é que a mulher não precisa nem estudar, que o homem é o cabeça da relação. Então ela vai continuar aceitar ser humilhada, mesmo aquela mulher que estuda, mesmo aquela mulher que tem doutorado. Veja a Maria da Penha! Então eu acho que é imprescindível, principalmente, tratar desse assunto! Porque é a vida dessas mulheres! É a vida desse corpo feminino que está sendo violentado! (P6)

As ideias defendidas pela P6 coadunam com a teoria crítica de currículo. Trata-se de uma base teórica que não se preocupa apenas com o quê será ensinado e quais os critérios utilizados nessa escola, mas também por que determinados conceitos são priorizados e outros não. Essas teorias

desenvolvem conceitos que apontam conexões entre currículo, poder e ideologia. “Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes” (LOPES, 2011, p. 77).

Para as teorias críticas o currículo está profundamente interligado às estruturas econômicas e sociais mais amplas (SILVA, 2015). Dessa forma, o conhecimento é corporificado no currículo com vistas a manter os interesses dos grupos dominantes. Nessa perspectiva, o currículo só pode ser compreendido e transformado se fizermos as perguntas certas: O que é ensinado? Porque é ensinado? A quais grupos esses ensinamentos beneficiam? Quais interesses esse conteúdos estão sendo estabelecidos? Porque esse ou aquele conhecimento é importante e não outros? (APPLE, 2006). E para que as respostas a estes questionamentos não sejam fundamentadas em inverdades não podemos deixar de perguntar: quais são as relações de poder implícitas no processo de escolha que resultou nesse currículo específico? (SILVA, 2015).

#### g) A educação sexual no currículo de Educação Física

Ao indagarmos o P7 quanto as possíveis abordagens de educação sexual na disciplina de Educação física, assim como a P4, cita as possibilidades que o Currículo da Cidade apresenta para tratar da temática:

O que tem hoje, falando do currículo da cidade que é o nosso currículo da prefeitura de São Paulo é o trato com a questão de gênero, principalmente. Nas brincadeiras, nos esportes, em fim. Essa questão de coisa de menino, coisa de menina, brincadeira de menino, brincadeira de menina ou então da questão da identidade de gênero da homossexualidade, em fim, o currículo traz sim esse tema pra ser debatido, seja nos seus objetivos de aprendizagem, seja em... Não em conteúdo porque o currículo de São Paulo não trás esses temas. A gente vai conversar com as crianças, colher informações e tentar escolher um tema e depois levar conteúdo. Mas o currículo da educação física sim. Ela dá caminhos para que você possa discutir isso em sala de aula (P7).

Na opinião desse professor, antes de abordar qualquer assunto com as crianças e adolescentes em sala de aula é preciso, primeiramente, saber o que eles conhecem a respeito do tema. Em seu ponto de vista, esse é o melhor caminho para abordar questões sensíveis em sala de aula. Em uma das passagens da entrevista o P7 relata como realiza essa abordagem:

Vou citar um exemplo aqui, um exemplo da prática. No ano passado eu fui estudar vôlei com crianças do 4º ano e pra começar o estudo, eu levei imagem né, de jogadores e jogadoras de vôlei. Numa das imagens tinha a Tiffany (...) A Tiffany é uma jogadora trans. (...) É a primeira jogadora trans a jogar voleibol feminino profissional. Acho melhor colocar como mulheres cis né. E aí eu levei uma foto e a molecada não sabia quem era. Mas falaram “ela é feia, ela parece um homem, ela é forte...” Falaram tudo isso e eu guardei os registros né, porque currículo cultural é assim, você mapeia o que as crianças conhecem e depois você vai tentando ampliar o repertório delas de conhecimento sobre aquele tema que você está estudando. E aí mais à frente eu levei a foto novamente, daí a gente conversou sobre a transsexualidade no voleibol. Levei notícias e vídeos de pessoas que falavam que eram contra ela jogar e de pessoas que eram a favor. E a molecada falou: “ó professor, tem uma mulher assim na novela”. Eu não lembro a novela que estava passando na época, mas tinha realmente uma mulher trans. Uma atriz que estava fazendo uma personagem, mas eu não lembro agora, não sei te falar quem é. Mas aí duas meninas evangélicas elas falaram: “ó professor, isso você não deveria estar falando aqui pra gente aqui na sala de aula”. Aí eu falei: “Mas por quê?”. Ela falou: “Porque isso não é coisa de criança”. Daí eu falei: “Como isso não é coisa de criança, se o seu colega acabou de falar que viu na televisão, na novela que ele assiste?”. “É, mas ele assiste tal...”. E depois as duas mães foram lá na escola conversar comigo e com a gestão. Pra você ver que o discurso religioso também é muito forte né, nesse sentido de tentar fazer a resistência da não discussão, do não diálogo dessas questões. E aí foram na escola, conversaram comigo de boa né. Eu mostrei meu planejamento né, estou pautado aqui, aqui e aqui... mas mesmo assim você sabe né: “mas minha filha não acessa essas coisas...” em fim... Mas está no mundo né. Não acessa, mas está no mundo (P7).

Em seguida narra outro episódio no qual tal abordagem com crianças pequenas surtiu efeitos positivos:

Em 2018 eu fiz um trabalho com os 2ºs anos sobre dança e aí eu conversei com eles se eles dançavam e tudo né... qual o tipo de dança eles gostavam e aí falaram da dança pop. Daí eu falei “como é que você dança a dança pop?” Eles ficaram

demonstrando pra mim como é que dançavam. Daí eu falei: “então me fala quem são os artistas dessa dança, que canta as músicas que vocês gostam pra eu trazer as músicas”. Aí as crianças foram falando as músicas, os cantores e as cantoras que eles conheciam. Falaram Beyoncé, falaram um monte de coisa, Katy Perry... Segundo aninho! Eu falei: “caramba, vocês conhecem todas essas pessoas aí”? Bruno Mars... Aí eu falei “tá bom vou levar”. Daí a menino falou assim: “A Pablo Vitar”. Aí o outro falou assim: “Não. Pablo Vitar não!”. Ai eu falei: “Mas por quê? Aí ele falou: “A Pablo Vitar não é de Deus, ela se veste de mulher, mas ela é homem”. Então assim, pra você ver que mesmo no segundo ano eles têm acesso a essas coisas, eles sabem do que eles estão falando, sabem como que ela é. Teve um menino que falou assim, eu lembro até hoje: “Não, ela não se veste de mulher, ela é transsexual”. Segundo aninho! Aí eu falei “Vanderlei, o que é transsexual”? Ele falou: “É uma pessoa que nasce homem, só que ela acha que é mulher”. Eu falei: “Caramba, parabéns”! Aí a gente ficou conversando sobre isso. nesse trabalho, nenhuma mãe foi lá conversar comigo. Nenhuma mãe, nenhum pai. As crianças ouviram, conversaram numa boa, foi super legal. Já no 4º ano teve essa resistência né. Mas é isso. A gente pautado nos documentos que nos amparam sobre essas questões né, não tem que ter medo não. Tem que ir lá, falar e encarar. É isso. (P7).

Nas falas do P7 acima destacadas, é nítida a percepção de como as marcas da religião estão fortemente atravessadas na vida escolar. Os discursos religiosos fundamentalistas ditam regras, determinam condutas e regulam os conhecimentos sobre sexo, gênero e sexualidade a serem transmitidos pela escola.

Outro fato que chamou nossa atenção é a concepção de currículo que ampara as práticas cotidianas desse professor. Em diversas passagens da entrevista, o P7 faz alusão aos princípios éticos-políticos do *Currículo Cultural de Educação Física*, como elementos norteadores de suas ações em sala de aula.

Neira (2018) explica que o currículo cultural de Educação Física fundamenta-se no reconhecimento da cultura corporal de uma dada comunidade a fim de ponderar a organização das práticas corporais que integrarão as aprendizagens de Educação física durante os anos de escolarização. Referenciada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, o currículo cultural de Educação Física “procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as



práticas corporais” (NEIRA, 2018, p. 16). Nessa perspectiva, a seleção dos temas a serem abordados pelos professores/as de educação física nas escolas se apoia na inclusão de práticas corporais pertencentes a grupos sociais, por vezes, pouco representadas.

Para Sacristán (1995), a implementação de um currículo multicultural que acolha a diversidade e faça com que os membros das minorias sociais se sintam parte da escola exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos a serem trabalhados, de modo que o interesse de todos seja representado. Mas para que isso se torne realizável, se faz necessário uma organização curricular distinta da atual dominante e uma mudança de pensamento por parte das famílias, professores, gestores e dos envolvidos na confecção dos materiais didáticos. Esse entendimento, sobre a estrutura curricular deve contemplar todas as culturas e proporcionar um espaço de diálogo entre a multiplicidade de atores que compõem a sociedade (SACRISTÁN, 1995).

#### h) A educação sexual no currículo de Geografia

No que diz respeito às proximidades da educação sexual com o currículo de Geografia, a P8 faz as seguintes considerações:

O tema educação sexual não aparece explicitamente no currículo de geografia, mas eu entendo que implicitamente está. Por exemplo, no currículo tem um eixo de trabalho que chama-se *sujeito e seu lugar no mundo* e na geografia isso é muito abrangente. Mas cabe aí e aparece aí, inclusive, a questão da igualdade de gênero. Então eu entendo que educação sexual pode ser trabalhada dentro desse contexto da igualdade de gênero e é isso que eu tenho feito. (...) E aí a gente pode trabalhar, por exemplo, a questão dos direitos mesmo né, da participação no mercado de trabalho, a geografia faz muito essa leitura. Da diferença salarial, do subemprego para determinados gêneros, a questão da violência, tanto a violência doméstica, quanto outros tipos de violência também que fica com determinados gêneros. Então a gente faz muito essa leitura nesse quesito do social mesmo. E defende sempre a inclusão e o direito que o sujeito, todo sujeito, toda pessoa, todo ser humano tem o seu lugar no mundo, ele ser o sujeito da sua própria vida (P8).

Na fala acima em destaque, a P8 identifica no currículo de geografia a perspectiva social da educação sexual. Aponta a possibilidade de trabalhar conceitos e categorias que estruturam saberes sobre a sociedade, tais como violência contra mulher, crianças, adolescentes e dos papéis socialmente atribuídos para homens e mulheres na sociedade.

O eixo *sujeito e seu lugar no mundo* do currículo da cidade que a P8 se refere, trata das noções de diversidade cultural e dos processos de formação da sociedade brasileira. Nos anos finais do ensino fundamental o referido eixo problematiza as desigualdades sociais, as questões étnico-raciais e de gênero, noções de pertencimento contextualizadas na diversidade cultural, enfatizando o fortalecimento dos canais de participação social, de cidadania e de direitos (SÃO PAULO, 2017d).

Assim como a P4 e o P7, a P8 a menciona a abertura do Currículo da Cidade de São Paulo para que o professor tematize outros enfoques e conteúdos conforme as necessidades educativas locais. Nesse sentido, observa a P8:

Esse currículo apesar dele não trazer esse tema que foi cortado da BNCC, ele traz uma proposta bastante inovadora pra geografia. Ele propõe que a gente rompa com a geografia tradicional, com a geografia empírica, com a geografia conservadora, que a gente promova o reconhecimento do cidadão como sujeito do seu lugar, como sujeito da sua história, da sua cidade, em fim, uma geografia crítica. Então a partir do momento que ele dá essa abertura eu entendo que eu posso trabalhar a educação sexual porque está nesse contexto da crítica, do rompimento do conservadorismo com a geografia tradicional (P8).

No trecho acima, a P8 destaca que o rompimento do Currículo da Cidade com a geografia tradicional contribuiu para que ocorressem mudanças nas práticas de ensino dos professores. Conforme as explicações da P8, a geografia tradicional é aquela que apresenta uma visão descritiva do mundo, pautada na memorização de conteúdos na qual o professor deveria se isentar de qualquer opinião, colocação ou crítica. Nessa perspectiva, o professor seria um contador de história, cabendo a este reproduzir o discurso dominante. Com a mudança, afirma a P8, a geografia passou a ser entendida como um campo do conhecimento comprometido com o estudo de questões sociais.

Com relação aos temas que englobam a vertente da educação sexual no componente de geografia, a P8 defende que seja trabalhada na perspectiva da justiça social:

(...) trabalhar o respeito de modo geral, de você respeitar, de conhecer o outro como ele é. Eu acho que trabalhar essa questão dos direitos mesmo assim sabe? Do cidadão, dos direitos gerais de todo cidadão que a própria ONU inclusive tem lá definido falando das liberdades, dos direitos de cada um. Pra que cada um sinta que independente do que cada um seja, os direitos são os mesmos, assim, enquanto cidadão livre. (...) no caso a geografia é muito expressão da justiça social mesmo né. De você, por exemplo, de você pensar numa menina que vai ser mãe na adolescência, ou de repente de uma gravidez que seja fruto de uma violência, de um abuso e aí você trabalhar essa questão de rompimento do ciclo do abuso, da pobreza, da miséria. Porque as vezes quando acontece isso, as vezes tá ligado com a questão social, com a condição social do outro também né (P8).

A ideia de educação sexual como enfrentamento das desigualdades existente entre homens e mulheres, impressa nos relatos da P8, está em consonância com as teorias críticas de currículo.

De acordo com Lopes (2011) a perspectiva crítica lança as bases para que o conhecimento seja questionado e não seja considerado como neutro. O conhecimento a ser trabalhado na escola deve estar centrado na experiência dos estudantes, mas só podem ser alcançados se houver condições que lhes permitam a apropriação. Ao contrário da perspectiva tradicional, na tradição crítica “o currículo é visto como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re) construídos” (LOPES, 1999, p.63). No entanto, afirma a autora, ainda que se oponha e questione a visão tradicional, a tradição crítica não apresenta respostas para todas as contestações. Nesse sentido, se faz necessário que o currículo seja pensado como uma seleção de cultura inserida nos diferentes significados que damos ao mundo e não mais como seleção de conteúdos (LOPES, 2011). Tais questionamentos são posteriormente materializados em um viés pós-estruturalista ao apresentarem identidade do sujeito como aspecto central do currículo.

Em síntese, a teoria crítica questiona o capitalismo e a divisão de classes materializadas na teoria tradicional, trazendo indagações acerca da

reprodução e da legitimação das desigualdades sociais construídas no sistema capitalista, mas não inclui os estigmas étnicos e culturais para além da realidade social do indivíduo (SILVA, 2015).

Para Hooks (2003, p. 108) “o currículo da sexualidade deve estar mais próximo à dinâmica da sexualidade e ao cuidado de si” de modo que rejeite os fundamentos eugenistas e higiene social. Mas para que isso torne possível é preciso que os professores estejam dispostos a olhar para suas escolas e identificarem: quais condutas atrapalham ou possibilitam o diálogo com outros professores e estudantes; como os conteúdos pedagógicos interferem na curiosidade e nas relações dos estudantes; a extensão e os efeitos de suas próprias ansiedades e, sobretudo, desenvolver coragem política, numa época em que gênero e sexualidade estão sendo regulados através do policiamento e da censura (HOOKS, 2003). Essa é uma demanda que se coloca às escolas, com urgência cada vez maior.

#### **4.6.4. Preparação docente para trabalhar com a temática educação sexual**

O último tema do nosso roteiro de entrevistas diz respeito ao preparo dos entrevistados para o trabalho com a educação sexual. Aqui buscamos identificar, os cursos que realizaram sobre a temática, a participação dos docentes em projetos de educação sexual, sentimentos que o tratamento do tema desperta nesses profissionais, assim como relatos de experiências com obtidos ao longo de suas trajetórias na educação.

Sobre a participação dos professores entrevistados em cursos de formação continuada acerca de questões de gênero e sexualidade, a maioria dos professores afirmou nunca ter realizado algum curso que discute essas temáticas no âmbito da escola. Vejamos os comentários de cada um:

Voltado pra escola não. Mas eu já participei de uma formação da secretaria de assuntos difusos do município de \*\*\*\*\* quando eu fiz o meu casamento LGBT né... que foi em 2017 (P1).

Não (P4).

Olha, eu nunca fui chamada pela diretoria de ensino, nunca passei por formação e na escola eu sei que de repente ela ocorre, mas é claro, geralmente é uma iniciativa que os

professores de ciências, de biologia as vezes implantam em trazer algum palestrante pra escola ou eles mesmo desenvolvem essa palestra com seu próprio aluno, como debate pessoal. Mas eu, como professora de arte, nunca fui convidada pra poder participar (P5).  
Não. Não (P6).

Acho que não. As pós que eu fiz não foi nessa área e eu to tentando lembrar se eu fiz algum curso do sindicato... Mas não eu não fiz (P8).

Dentre os professores que participaram de cursos sobre as temáticas gênero e sexualidade, o P2 relata ter sido convocado diversas vezes pelas diretorias de ensino da rede estadual nas quais esteve vinculado:

Já. Nas formações que tinha na diretoria de ensino, no ano passado se não me engano. Mas lá na zona norte a gente sempre era convocado, os professores de ciências pra participar. (...) No ano retrasado teve praticamente um período bem extenso que falou só sobre essa temática. Inclusive veio um pessoal, veio médicos né pra trabalhar essa questão. Veio assistente social né, então foi bastante produtivo. Falou muito sobre a sexualidade, na verdade, trabalhou mais a questão do gênero, de identidade de gênero (P2).

O P7 lembra-se de ter participado de um curso que abordou tais temáticas na modalidade à distância:

Eu fiz um curso, agora não lembro a instituição... Eu fiz um curso online sobre. No curso a gente estudou o que é identidade, o que é orientação o que é sexualidade. E depois foi aprofundando em cada orientação sexual, cada identidade de gênero. Esse foi o curso mais voltado pra área que eu fiz (P7).

Já a P3 declara ter tido contato com a temática na graduação de Filosofia e nos grupos de estudos ligados ao sindicato no qual é representante. Além das leituras que realiza sobre o assunto, também atua em cursos de formação de professores que discute relações de gênero:

Eu sou do sindicato, sou da APEOESP que é o maior sindicato da América latina e que a gente ajuda a organizar. Então eu faço parte de um grupo político que debate muito essas questões. A gente lê muito, a gente estuda, a gente faz os nossos cursos. Nos cursos, por exemplo, no curso que eu fiz de história eu não tive uma disciplina voltada pra gênero. Mas

quando eu fiz Filosofia na UNIFESP que é um curso que obriga a gente a fazer disciplina em outros cursos da universidade, eu fiz alguns cursos voltados pra gênero né, (...) Eu dou esses cursos. Eu tenho uma experiência, por exemplo, na escola que eu trabalho hoje na prefeitura, eu dei um ano de gênero pros professores. E foi um curso bacana, difícil de levar até o final né (P3).

Nesse sentido, ressalta o quanto esse embasamento teórico foi determinante para sua prática cotidiana:

Então, quanto mais informação, quanto mais formação a gente tem, quanto mais a gente reflete, pensa sobre ela. Existe uma maior condição da gente começar mudar nossas concepções e agir de forma diferente. A universidade ela é... mister né. Ela é ótima em fazer isso e provocar essas mudanças na gente né, o que é importante. Porque a gente não pode ter nos tempos de hoje, o comportamento de cem anos atrás né. A sociedade não pode continuar legitimando o espancamento de uma mulher porque alguém falou: "ah, mas ela gritou com ele". Tá, isso aí é injustificável. Então, o estudo, as mudanças, elas vão trazendo outras perspectivas e outra compreensão e forçando o conjunto da sociedade a mudar. (...) Eu transitei por vários cursos né, durante essa graduação e eu fico muito feliz de ter ampliado ainda mais o olhar pra essa questão. (...) quando a gente fala de educação sexual, a gente está falando de como é que os corpos estão colocados concretamente na sociedade que a gente vive (P3).

No que diz respeito à graduação, com exceção da P3, os demais entrevistados relataram não ter tido nenhuma disciplina que servisse de base para o trabalho com educação sexual:

Na época de magistério, de ensino fundamental I então eu não tive nenhum tipo de formação a respeito disso. As aulas eram bem fracas e não existia nenhuma explicação a respeito do tema. Na verdade, não me lembro de ter participado de alguma aula com alguma explicação a respeito desse assunto (P1).

Também não (P4).

Na graduação zero (P5).

Deixa eu ver... (...). Não tenho lembrança não... (P6).

Na graduação, nada. Não tive nada (P7).

Graduação... Deixa eu ver... Não. (P8).

As respostas acima elencadas evidenciam que o silenciamento em torno da educação sexual é bastante comum nas instituições de ensino superior - especialmente as mantidas pela iniciativa privada – na qual a maioria dos entrevistados foi formada.

Conforme explica Melo (2019) esse silenciamento também prevalece nos próprios cursos de formação continuada de professores. Conforme a autora,

na maioria das vezes, o tema não aparece explicitamente, pulsando portanto num currículo oculto, quase sempre com vieses repressores, e, se aparece intencionalmente, às claras, traz propostas imediatistas, também redutoras de humanidade, com propostas de “soluções rápidas” para o “problema” da educação sexual, determinando aos participantes do curso que, com aquelas proposta, “comece a fazer educação sexual na sua escola”(MELO, 2019, p. 44, grifos da autora).

Esse modelo de formação continuada, concebido por receitas prontas, em grande parte, decididas por alguns poucos integrantes e mediados por vertentes repressoras, além de reforçar estigmas e reproduzir preconceitos, contribui para o processo insensibilizador e alienador do ser humano (MELO, 2019).

Ainda sobre contato dos professores com a educação sexual na graduação, o P2 menciona ter tido disciplinas que contemplavam conhecimentos de anatomia humana, porém, sob o viés biológico:

(...) porque entrava mais na questão da anatomia que falava um pouco. Na questão da zoologia que falava um pouco sobre reprodução. Então eles não entravam só específico sobre puberdade, não teve uma aula só pra falar disso né, sobre a puberdade como nós trabalhamos em sala de aula né. (...) Foi aula de laboratório. Não foi específico falando sobre como tratar esse tema. (P2).

Alguns professores relataram ter tido alguma orientação relacionada à educação sexual nas disciplinas de ciências ou de biologia, no ensino básico. No entanto, tais abordagens eram voltadas para discurso médico-científico:

(...) eu me lembro das aulas era o CTA indo na escola, só isso. Falar sobre preservativo. Então ia na escola falava sobre isso e na aula de ciências, né. Inclusive, mesmo na questão dos

meus amigos de se afirmar enquanto comunidade LGBT eu nunca tinha visto na escola até terminar o ensino médio. Acho que era só pelo viés da questão de prevenir gravidez e DST. Que hoje é IST né. Então era isso. Não tive essa perspectiva que eu tenho hoje de entendimento que eu tenho hoje de sexualidade, com algo amplo, de entendimento do corpo, sua relação com o corpo. Isso é algo que eu construí, não foi pela escola (P4).

Era uma sexualidade voltada ao sexo, ao corpo né. Você se encontrando com essa puberdade, sabendo porque nasce o pelo, porque o peito cresce, essas coisas, menstruação... (P7).

Eu lembro que quando eu estudava e na escola que eu vim me formar depois como professora do magistério eu tinha umas aulas de ciências muito (...) muito agressivas que era mostrar pra gente doenças sexualmente transmissíveis e que mostrava pra gente o corpo das pessoas, mostrava pra gente os órgãos, tanto de homens, quanto de mulheres é... quando essas pessoas contraíam alguma doença e era muito mais é... e era muito mais assustador de ver aquilo do que propriamente interessado em aprender essa prática de educar pelo medo me parece que ela... que ela já vai muito distante no tempo (P3).

O depoimento da P3 remete ao pensamento de Britzman (2003) quando aponta que a forma como a discussão da educação sexual é conduzida na sala de aula é que vai determinar o alcance dos objetivos e possibilidades da sexualidade humana. Para a autora, “os/as estudantes tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor” (BRITZMAN, 2003, p. 86). A fala da autora é também referendada no comentário da P5:

Olha... pelo o que eu me recordo, eu estudei numa escola pública né, eu estudei no \*\*\*\*\*, pelo o que eu me recordo, na transição do fundamental para o médio, isso entre a pré-adolescência para adolescência, nós tínhamos. Acho que tive no máximo duas palestras. E isso pra várias pessoas num anfiteatro a respeito de métodos contraceptivos e uma outra sobre aborto. E, geralmente, elas dão um impacto na gente. Elas nos fazem refletir, mas é uma coisa que dá um impacto naquele momento, mas depois é uma coisa que some, desaparece, então não é trabalhado de forma contínua (P5).

Já a P6 relata ter tido uma experiência bastante marcante e significativa com as aulas de educação sexual, na educação básica:



No ensino fundamental e no ensino médio... eu venho de um período pós ditadura militar né, abertura política, constituição de 1988 e tava dentro de uma escola que foi muito reprimida porque dentro do período da ditadura o pessoal era muito ativo e teve que ser muito barrado e tal, então eu tive professores que trataram muito dessas questões da mulher, da feminilidade, das questões... de trabalhar essa questão da igualdade de gênero. Muito! Muito assim... ciências, história sociologia, psicologia... Na época que eu estudava tinha muitos debates na sala de aula sobre isso né (P6).

No que tange ao preparo dos entrevistados para abordar temáticas relacionadas a educação sexual em sala de aula, duas docentes se consideram aptas para discutirem diversos temas com seus alunos:

Sim, porque eu tenho uma mania muito... eu desenvolvi um hábito eu gosto muito de leitura, eu faço isso desde sempre (...) Elas são sempre voltadas pra esse tripé que eu falei pra você: de classe, raça e gênero e que envolve essas construções de sexualidade, do papel desenvolvido socialmente pelos homens e pelas mulheres, a questão de raça muito entremeada aí, de gênero. E as minhas leituras são essas (...) Então, eu procuro sim me preparar sim porque quanto melhor eu me formar, eu compreendo melhor o mundo e eu consigo ajudar os meninos e as meninas né, a compreenderem melhor o mundo e as relações que estão colocadas nesse mundo aí. Mesmo sendo professora de história, compreendendo menos que o professor de ciências, por exemplo, como funciona os organismos internos, eu... eu... a questão do papel social nosso em relação ao corpo eu me sinto bastante preparada (P3).

Eu me considero preparada. Eu acho que eu preciso ler mais coisas. Eu considero que eu preciso ler mais coisas. Como eu disse, vem muito da minha perspectiva, do meu entendimento pessoal e claro que a gente tem o respaldo dos documentos. E a gente lê esses documentos, a base, o currículo da cidade... mas eu sinto que eu preciso aprofundar algumas coisas (P4).

A P3 e a P4 declararam se sentirem preparadas para abordarem com seus alunos a perspectiva histórico-cultural da educação sexual, pois ambas não possuem formação no campo da biologia. Compreende-se a dimensão histórico-cultural da educação sexual, aquela que questiona os valores da sociedade visando a diminuir as desigualdades entre homens e mulheres e eliminar toda forma de opressão e discriminação. Essa perspectiva engloba a discussão das relações sociais e familiares na adolescência; preconceitos;

violência e exploração sexual; igualdade de gênero; estereótipos e preconceitos com relação a gênero (DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007).

Quatro dos docentes entrevistados consideram-se parcialmente preparados para abordar assuntos relacionados a educação sexual com suas turmas:

Cem por cento preparado não. De maneira nenhuma. Como eu te falei eu falo de coisas que eu tenho conhecimento... cotidiano né. Não consigo me aprofundar em assuntos mais específicos, principalmente, por exemplo, doenças que atingem as mulheres (P1).

Olha, eu me considero preparado na questão do nível de conhecimento dos alunos né, na formação que a gente teve. Na verdade, a formação tem que ser contínua né, você nunca sabe tudo (P2).

Eu acho que eu tenho uma base até considerável pela própria é... por ter buscado. Eu mesmo ter ido atrás. Eu tenho uma boa base. Eu conheço razoavelmente bem as questões que envolvem a sexualidade. Não sou formada no assunto né, não sou formada nessas questões, mas as questões que envolvem as questões de gênero eu tenho um conhecimento muito grande porque elas me atingem de várias formas, principalmente por eu ser uma mulher negra que é a que está na base de toda nossa pirâmide social (P6).

Eu acho que não é nem questão de preparação porque as vezes eu entro na sala de aula parece que eu sou um alienígena porque sempre surgem coisas novas. As crianças falam coisas, no outro dia eu tenho que está aqui pesquisando, pensando pra poder discutir com eles. Surge cada coisa e assim, é muito interessante isso. Eu tenho o conhecimento que é pra mim é tipo "ralo" né e as outras coisas que eu sinto dificuldade, eu vou, eu pesquiso, eles também manjam muito (P7).

As respostas acima elencadas evidenciam que os docentes que obtiveram conhecimentos para discutir a temática com seus alunos, o fizeram por conta própria através de leituras e das práticas cotidianas na sala de aula.

Duas docentes afirmam não se sentirem preparadas:

Não. Muito longe disso. Mas se viesse a calhar, se de repente, vamos supor, eu trabalho uma obra de arte que se chama *Almoço na Relva* (...). Essa obra gerou na época um escândalo (...). Porque existem rapazes num piquenique né e uma moça nua. Então o almoço seria a mulher (...). Então, eu digo pra

you that if I go to work in the classroom I have to pick up historical aspects and then people can suddenly develop a debate, but it's always very personal, it's a personal search for the teacher. I don't have orientation outside, it would really be, a personal research (P5).

Prepared. No. No. (...) to work on some items related to what I told you in geography, yes. To talk about sexual education even in depth, it depends on developing a project alone, no. It has two meanings, at least. In the theoretical methodological sense, which is mine and in the sense of how to present it to them, to the community, for example, in the sense of being poorly viewed or pointed out (P8).

Another important question pointed out by P8 in the excerpt above is the opinion of teachers about the possible reactions of families when talking about sexual education in school. For Ribeiro (2013b) the idea that sexual education will encourage children and adolescents to have sexual relations, is a completely mistaken thought. It will just provide a safe space for debate so that sexual relations occur in a healthy, intelligent and cautious way. Or rather, sexual education allows children and adolescents to begin to have a positive understanding of sexuality, free of taboos and prejudices historically consolidated in society (RIBEIRO, 2017).

With regard to discomfort in dealing with questions related to sexual education in the classroom, we sought to identify in the teachers' speech the feelings that the approach with the topic awakens and how they evaluate their conduct in the face of the demands brought by the students. According to the reports that we received, the majority of the interviewed teachers affirm that they do not feel uncomfortable. Let's see the arguments of each one:

No. In no way. I feel uncomfortable talking about a subject that I don't dominate. So, for example, if I can't talk about a subject, I will say "oh, people, I don't know... let's research...", but if I know, I don't have a smaller problem (P1).

No. I think it's natural. Sometimes you have to do a police work, do the mediation that you are providing in the classroom, because they get confused sometimes. They think it's a classroom of mischief, that it's a classroom of sex, of mischief, then you have to start talking to them and show them (P2).

Nunca. É bem provável que os alunos se sintam um pouco desconfortáveis né, em relação aquilo que eles consideram tabu né (P3).

Não, eu não sinto não. Não é uma temática que me trás desconforto não (P4).

Não, de forma alguma. Eu acho muito louco. Eu acho muito legal conversar com eles sobre isso (P7).

Não, desconfortável não. Desconfortável pra mim não é a mesma coisa de estar preparada. Então eu não me sinto desconfortável não (P8).

As manifestações da sexualidade são comumente observadas nas salas de aula e, por vivenciarem cotidianamente tais abordagens, esses professores não estranham os questionamentos dos alunos nem se sentem desconfortáveis para conversar sobre eles.

Já para a P5, esse é um assunto que lhe causa um grande desconforto, o qual atribui à educação recebida pela família:

Olha... como eu tive uma educação realmente mais conservadora né, seja pelo lado do olhar cristão e também à época que nós fomos adolescentes, eu tenho que trabalhar em mim um movimento diferente pra poder conversar. Mas é um jogo de cintura que eu aprendi a desenvolver mais que gera realmente dor. Se você for olhar gera um desconforto e aí nós tentamos trabalhar isso com uma certa naturalidade e até com uma certa malandragem pra falar com o aluno se houver qualquer piadinha, nós temos já engatilhado uma resposta rápida. Mas, no interior falando, no interior eu digo pra você que causa muito desconforto, porque no aspecto cultural ao que eu fui criada, esse não é o assunto pra uma pessoa decente, pra uma menina decente de boa criação conversar. Então, para você poder conseguir falar isso, até em rodas de colegas, eu posso dizer que eu sou um bicho do mato. Minha criação. Outras pessoas conversam de forma mais solta, mas eu tenho muita dificuldade, eu coverso muito pouco sobre sexo. (...) a minha educação foi boicotar esse tipo de assunto entre pessoas, uma criação mais rígida né. (...) Então como foi nesse tipo de ambiente que eu fui criada, até hoje eu tenho um pouco de desconforto de conversar sobre (P5).

O influxo dos valores religiosos sobre a sexualidade é também mencionada pela P3. Em seu depoimento traz uma reflexão acerca da influência que os símbolos e códigos presentes nos diversos espaços de convivência sexual exercem sobre as mentes e corpos:

Nosso país é cristão. Nossa formação é do pecado e da culpa né, da remissão desse pecado. Então, dificilmente você tem uma criança que não tenha passado por uma formação religiosa na sala de aula. E aí você tem boa parte dessas crianças sendo, por exemplo, cristãs católicas né. Tem os protestantes, tem os pentecostais e os neopentecostais. E tudo tá no cristianismo. Quando você vai numa igreja católica, você vê lá um monte de santo. Eu tenho pouca experiência com a igreja católica né, mas você vê um monte de santo, todos eles cobertos dos pés à cabeça. Têm santas é... igual à nossa senhora é... Santana, ela é uma santa que ela usa o hábito. Ela tá dos pés à cabeça cobertos, né. O que quê que ela tem que esconder? Esconder o corpo, esconder o desejo que alguém pode ter por aquele corpo ou desejo que o corpo dela pode apresentar, as vontades sexuais... Então, essa visão do corpo coberto ela é colocada no inconsciente da gente. E aí você toma banho e você não tem coragem de sair sem toalha do banheiro. O corpo que apresenta a ideia do pecado tem que ser escondido a todo instante no cristianismo (P3).

Esse entendimento é também compartilhado por Louro (1997) quando menciona os mecanismos que as diversas instituições utilizam para instituir comportamentos e delimitar o que cada um pode e o que não pode fazer. Para a autora, símbolos e arranjos arquitetônicos tais como, quadros, crucifixos, santas e esculturas, induzem o seguimento de padrões e permitem que os sujeitos se identifiquem ou não nesses padrões, sendo a escola parte integrante desse processo.

É interessante observar na fala dos professores que os dispositivos que silenciam e demarcam *o que pode e o que não pode* ser dito em sala de aula possuem forte relação com a educação recebida pela família. Esse argumento também é verificado no depoimento da P6 ao explicar que não sente desconforto para lidar com a temática em sala de aula:

(...) Eu tive uma formação assim em relação à sexualidade muito é... meus pais (...) nos criaram, eu, meus irmãos... uma relação com o corpo muito natural, natural! Então assim, tomava banho com o meu pai até grande, entendendo quem é o corpo do homem, o que é o corpo da mulher, que esse corpo não pode ser tocado por outras pessoas... mas assim... mas é um corpo, um corpo livre, que é um corpo... (...) E pelos meus pais terem tratado isso de uma maneira tão natural com a gente, eu não tenho... Eu não tenho vergonha do meu corpo. Eu não tenho vergonha do meu seio, da minha vagina. Eu não tenho vergonha disso. Eu não tenho vergonha. Eu não tenho vergonha de falar esses termos (P6).

Ainda sobre a preparação docente pra lidar com a temática, perguntamos aos professores entrevistados se já haviam participado de projetos escolares sobre questões relacionadas à educação sexual. Embora, a maioria tenha afirmado não ter tido a oportunidade de participar de projetos individuais ou interdisciplinares nesse viés, todos eles em algum momento da entrevista relataram alguma abordagem com a temática em suas práticas cotidianas. Vejamos o que traz o relato de cada um:

Nunca. Nunca fui convidada e quando tem esse tipo de aula, no caso é só uma passagem breve sobre o assunto. Realmente é somente eu com os alunos. Não é um trabalho interdisciplinar. Nunca fui convidada pra projetos (P5).

Interdisciplinar... já é mais difícil. Pode ser que isso tenha acontecido e eu não me lembro assim da questão interdisciplinar. Disciplinar com outros professores de história sim, converso muito com a professora de ciências sobre essas questões. É uma conversa interdisciplinar, ela me ensina bastante coisa sobre essa questão mais do biológico, dessa questão de como eu poderia tratar melhor a questão biológica (P3).

Não era algo só relacionado à sexualidade na escola. Eu trabalhei o ano passado lá no \*\*\*\*\*, com um projeto chamado ética e cidadania. Então ficou conhecido assim o projeto: coisas que na sala de aula nenhum professor fala, o professor \*\*\*\*\* lá no projeto fala. Sexualidade, racismo, gordofobia, coisas que surgiam na própria escola. As crianças levavam lá, nós fazíamos a discussão no projeto. Masculinidade frágil, machismo, feminismo. Então, a gente conversava sobre todas essas coisas (P7).

Eu trabalhei com a professora de português um documentário da ONU, não sei se você conhece, chama *precisamos conversar com os homens?* (...) mas infelizmente foi uma coisa que a gente não conseguiu concluir como planejamos porque foi em março desse ano (...) A gente fez em algumas salas, mas aí veio a pandemia veio a suspensão das aulas, e aí meio que ficou pela metade ali (P8).

(...) não foi um projeto, mas foi uma atividade, um trabalho, essa que eu falei de 2017 com as crianças né, de correr atrás dos dados estatísticos, falar sobre isso... mas foi o mais próximo que eu cheguei de um projeto de educação sexual (P1).

No trecho acima o P1 relembra uma atividade que realizou com os alunos do ensino médio mencionada em outro momento da entrevista. Na

atividade em questão, o P1 foi até um ambulatório especializado em infecções sexualmente transmissíveis com seus alunos para coletar dados estatísticos e explicar para as suas turmas como construir um gráfico exponencial. Esse depoimento foi relatado quando explicava de que forma a educação sexual estava incorporada no currículo de matemática.

No depoimento a seguir a P3 relata uma atividade desenvolvida com outras professoras de história, na qual envolveu a discussão sobre o feminismo:

(...) Olha, eu desenvolvi um trabalho com a professora na escola do Estado, o nome da professora é \*\*\*\*\* e com outra professora também, a \*\*\*\*\* que trabalha de manhã que também desenvolveu esse projeto. Nós pegamos um livro, muito interessante que é de uma autora nigeriana, chamada Chimamanda Ngozi né, *Sejamos todos feministas*. Eu tinha cinco turmas de 8<sup>os</sup> anos. Ela tinha acho que três turmas de 7<sup>o</sup> e duas de 9<sup>o</sup>. Essas dez turmas do período da tarde leram, da primeira página à última página este livro. Nós desse livro tiramos dez questões porque primeiro era leitura em círculo né, todo mundo leu. Eu ouvi eles lerem porque era uma leitura coletiva. Em duas aulas a gente fez a leitura. Outras quatro aulas a gente levou pra organizar grupos de até cinco pessoas e pra essas pessoas debaterem essas dez questões que estavam envolvidas no livro. Eu fazia isso, ela fazia isso. Levava uma estatística, uma simplesmente falar e depois disso a gente fez um debate interclasse. Então, tinha gente do 8<sup>o</sup>, debatendo com o 7<sup>o</sup>, com o 9<sup>o</sup> ano e aí a gente levou uma música da Elza Soares, a gente levou música da Karol Conka e a gente levou um documentário pra se fazer debate. E aí aquelas perguntas que eles já tinham respondido, a gente colocou num saco, colocamos com outras e aí cada um tirava uma pergunta e ia falando pra todo mundo ouvir o quê que pensa, o que aprendeu, como é que lida com aquela situação. Foi um projeto que a gente desenvolveu assim no mês de março, que é o mês da mulher, dia oito é o dia internacional da mulher. E aí a gente fez um debate muito interessante que saiu até mesmo das nossas salas, acampou na sala dos professores, tivemos desentendimento por algumas posturas, por algumas falas agressivas, dos professores e não de aluno, porque não tá entendendo o que tá acontecendo e foi muito gratificante, foi muito importante assim, que ajudou bastante na formação (P3).

Como se verifica no trecho a seguir, os debates que envolvem as questões de gênero visam desconstruir a assimetria de poderes culturalmente cristalizados na sociedade e trazer visibilidade aos mecanismos de opressão

em que se encontram os sujeitos. De acordo com o relato da P3, esse objetivo foi alcançado:

Eu tive várias alunas que são evangélicas e falava assim pra mim no final: “professora, se isso é ser feminista, eu sou feminista”. Entender que o feminismo não é um bicho de sete cabeças. É uma luta, é um movimento que fala que homens e mulheres, seres humanos precisam ter os mesmos direitos de existência. E tem que ter a mesma dignidade pra viver, basicamente o feminismo é isso. E é muito legal ver meninas que são evangélicas, que têm aquela tradição, aquela cultura mais cerceada né, que estão sendo colocadas assim na cabeça, chegar e falar isso pra você. É muito... muito... fiquei feliz assim né (P3).

Já a P4 afirma não ter trabalhado com projetos de educação sexual na escola, mas em outros momentos da entrevista relatou diversas abordagens relativas à temática em suas aulas:

Na escola não. Já participei em outros processos, mas na escola não. (...) Eu divulgo algumas coisas pelo Instagram em relação a saúde da mulher né. Então eu divulgo, eu tenho um grupo com as meninas e divulgo algumas coisas por lá. Mas é algo pessoal, não tem a ver com escola (P4).

Com relação aos professores que participaram de projetos interdisciplinares sobre educação sexual, destacaremos a seguir os depoimentos do P2 e da P6.

Já trabalhei numa escola que eu trabalhava que foi sobre a gravidez na adolescência, que tava surgindo muitas alunas lá no \*\*\*\*\* né. (...) foi tipo um projeto que todos os professores nas suas aulas deveriam abordar esse assunto sobre sexualidade, porque o negócio tava demais né. A questão de aluno assediar o outro, de agarrar, de beijar à força. Então tava um erotismo muito forte na escola e todos os professores tiveram que trabalhar a educação sexual né, a conscientização, o respeito, o assédio, crime. Porque a partir do momento que você força uma pessoa a beijar outra pessoa, expor a vida íntima do outro através de celular, através das mídias, então tem tudo isso. Foi um trabalho conjunto (P2).

De acordo com o relato acima, o projeto realizado pela escola visava conter as manifestações da sexualidade que segundo o P2, estava fora de controle. Quando não há um preparo da escola para lidar com tais questões,



situações como essa são tidas como uma ameaça que precisa ser contida e repreendida para manter os limites morais da sociedade vigente. Segundo Figueiró (2018), muitos educadores possuem uma história de educação sexual marcada por dúvidas, medos e tabus advindos da repressão familiar, religiosa e social. E, em geral, tendem a reagir a partir de seus valores pessoais sobre o modo como foi construída a sua sexualidade e não de reflexões que lhes permitam dissociar seus princípios do direito dos alunos de receber esclarecimentos sobre a sexualidade (FIGUEIRÓ, 2018).

Com relação ao trabalho interdisciplinar do qual participou a P6, destacamos trecho no qual relata um projeto desenvolvido com os alunos da EJA no componente de língua portuguesa. Conforme explica a seguir, no referido projeto foi trabalhado

(...) a história da literatura erótica com os professores de literatura... A literatura tem muitas referências eróticas, de sexualidade, permeando ela inteirinha, inteirinha. Desde a Grécia antiga quando a gente falava da literatura ocidental, da Grécia antiga que era o lesbianismo, da Ilha de Lesbos e tal, eu tenho esses relatos. Partindo pra Decameron né, literatura antiga e tal. Bocage aqui no Brasil né... é... Bocage falando dessas questões. Tinha muito essas questões de... de eroticidade. Marquês de Sade. Então a gente trouxe esse universo pra falar o quê que a nossa literatura tem de sexualidade nela. (...) Mas foi porque eles quiseram. Era uma turma da suplência e quando eu falei: "gente, eu gostaria de fazer um trabalho com vocês, foi escolhido isso e a gente poderia falar sobre negritude, podia falar sobre a questão da sexualidade e podia falar do meio ambiente. Eram três temas que os professores poderiam trabalhar nesse projeto. Eu escolhi falar sobre sexualidade e pensei que a gente poderia falar sobre a história literatura erótica". "Ah professora, êêê... não sei o quê"... Era suplência. Todo mundo adulto né. "Como é que é isso"? Trouxe pra eles o livro. Mostrei o livro, falei dos autores. Pedi pra cada grupo pesquisar um desses autores aí, pra eles terem uma vivência. Assim, coisas que eu crio da cabeça. Não é coisa que eu vi não. Porque como eu falei é sem formação nenhuma. É da própria vivência da minha pessoa (P6).

Sobre o projeto desenvolvido, a P6 relatou que a turma montou uma exposição sobre o universo do erotismo. Os alunos produziram pinturas, esculturas, desenhos e cartazes traçando sua visão particular sobre a temática. A exposição abordava os principais tabus sobre a sexualidade humana, mostrando vários olhares sobre um tema ainda muito polêmico para sociedade.

Por se tratar de conteúdo destinado a adultos, a sala na qual a exposição foi montada, ficava fechada no período diurno, sendo aberta apenas no horário noturno e visitada pelos alunos da EJA, em sua maioria maiores de 18 anos.

Embora tenha sido uma experiência muito gratificante e de muita aprendizagem no sentido de possibilitar a desconstrução de tabus, a P6 comenta que nos dias atuais não ousaria fazê-lo novamente:

A história da literatura erótica que eu fiz que hoje eu acho que jamais eu iria... Jamais não! Eu... pra não ter que ficar embatendo, ter que ficar embatendo com a sociedade, com os valores e com os princípios eu não faria (P6).

O trecho acima evidencia mais uma vez as proporções que os discursos conservadores veiculados pelos diversos meios de comunicação têm alcançado e influenciado nas práticas dos professores em sala de aula.

Para Gadotti (2016) o que estamos presenciando nesses anos mais recentes é fruto da desatenção com a formação política que acabou dando espaço para que as forças conservadoras neoliberais se articulassem para disseminar em todo o país, o medo e o controle ideológico sobre educação.

Estamos vivendo hoje um cerco à educação brasileira e, particularmente, à Educação Popular Cidadã. A concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Na pedagogia neoliberal, o indivíduo é responsável pela sua própria aprendizagem, numa base individual, competitiva. O cidadão dá lugar ao cliente e ao consumidor (GADOTTI, 2016 p. 154).

Diante desse contexto, muitos professores encontram-se receosos para abordar determinados conteúdos ou a expressar suas opiniões em sala. E como pudemos constatar ao logo do processo de entrevistas, isso se estende a qualquer área do conhecimento.

Outro depoimento da P6 que chamou nossa atenção refere-se a um projeto de dança que realiza na rede municipal de São Paulo com crianças e adolescentes no contraturno:

E fora do âmbito da aula de língua inglesa e tal eu tenho um projeto específico na escola que trabalha com a questão do

corpo feminino que é o projeto de dança do ventre pra desmistificar esse corpo né. Então eu trabalho nessa perspectiva de olhar o corpo dessa criança, dessa menina, dessa moça de uma maneira natural. Então, fazer uma dança, expor o corpo... Ali é um projeto artístico de valorização da feminilidade, empoderamento (P6).

No que se refere ao projeto de dança, comenta sobre suas percepções e os resultados desse trabalho:

eu tenho tido resultados assim interessantes porque adolescente tem muito desconforto com o corpo por causa dessas transformações hormonais naturais. (...) Alguns lidam muito bem com isso e querem mais é serem adultos né, já quer pular. Mas outros não. (...) As alunas que começaram o projeto no fundamental I vão até o fundamental II. As que não começaram não vão. Entendeu a relação do corpo dessa menina que foi trabalhado? As que estão no fundamental II “ah quem quer participar”? “ah não, eu não, não vou não, ah não”... Quer ir? lógico que quer, mas “ah não, mas expor o corpo, dançar, ah não, eu não”... (...) Então olha só como é realmente uma questão de como você olha esse corpo, como é que você lida com esse corpo. Olha a construção que essa menina fez de empoderamento desse corpo. A noção que ela criou ao longo desse período (P6).

Nessa breve descrição, percebemos o quanto as temáticas que envolvem corpo, gênero e sexualidade são estigmatizadas. Louro (1997; 2003; 2012) que há muito tempo pesquisa e discute essas questões têm mostrado em seus estudos como as marcas identitárias atribuídas aos sujeitos instituem diferenças e vem se expressando no campo do currículo. Na visão da autora, o currículo e a linguagem são veladamente, os campos mais eficazes na reprodução de desigualdades. “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

Compartilhando desse entendimento, Furlani (2012) chama a atenção para o fato de certas escolas não realizarem um trabalho de educação sexual pontual e contínuo com seus alunos. Para a autora, a inclusão da educação sexual nos currículos escolares deve ser tratada por diversas áreas do conhecimento de forma clara, permanente, baseada em princípios éticos e interessada em desconstruir as verdades únicas que hierarquizam as diferenças e produzem desigualdades de gênero, etnia, raça e classe. Do contrário, as escolas estarão educando os estudantes parcialmente.

Finalizando a etapa de análise das entrevistas, retomaremos alguns pontos das narrativas docentes a fim de obter uma visão geral acerca do debate da educação sexual e proceder com as nossas reflexões.

Com relação as vertentes de educação sexual que medeiam as intervenções pedagógicas acerca da sexualidade, identificamos quatro perspectivas: normativa-institucional, médico-biologista, emancipatória e a promotora do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual. As duas primeiras vertentes englobam professores que têm uma visão de educação sexual mais restrita, fundamentada na ciência biológica e na normatização da sexualidade. A terceira inclui docentes que apresentam um olhar mais ampliado da educação sexual, no qual se inclui a dimensão histórica, social e política da sexualidade humana. A quarta e última vertente, que se diferencia da terceira por tratar especificamente da legitimação e do acolhimento da diversidade sexual no espaço escolar, caracteriza-se pela abordagem positiva para com as pessoas de diferentes identidades de gênero/orientação sexual. Tanto a terceira quanto a quarta vertente percebe a educação sexual como um processo de luta permanente na transformação dos padrões repressivos que estabelecem uma única forma de conceber e vivenciar a sexualidade.

No que diz respeito ao retrocesso no tratamento das questões de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular, todos os docentes participantes da pesquisa associaram a crescente onda de censura à forte atuação de fundamentalistas religiosos no parlamento brasileiro. Na visão dos entrevistados essas produções discursivas intentam impor ao país uma governabilidade totalitária sobre os sujeitos e, através dessa, exercer o domínio da sociedade.

Quanto à abordagem da educação sexual no currículo dos diferentes componentes curriculares, constatamos que a temática está imersa nos conhecimentos que permeiam todos os campos do saber do ensino fundamental. Todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam deparam com situações que requerem conhecimentos e preparo para realizar intervenções educativas no campo da sexualidade em sala de aula. Também foi unânime na fala desses profissionais a necessidade de incorporar a educação sexual nos currículos de todos os componentes curriculares do

ensino fundamental. Para a maioria dos entrevistados, o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade está entre as questões mais sérias e urgentes que devem ser iniciadas na educação infantil.

Com relação à instrumentalização dos professores para trabalhar com a educação sexual, a maior parte dos entrevistados não teve em sua formação inicial ou continuada uma base teórica que os auxiliasse ou apontasse caminhos para direcionar o trabalho com a temática em sala de aula. Os docentes que obtiveram conhecimentos para discutir eixos relativos à sexualidade com seus alunos, o fizeram por conta própria através de leituras e pesquisas particulares.

A maioria dos docentes entrevistados não se sente desconfortável para falar de sexualidade em sala de aula, mas também não se consideram totalmente seguros para debater determinados assuntos com suas turmas. Para eles, se faz necessário uma formação específica que os instrumentalize para que possam desenvolver a temática de forma mais abrangente.

De igual modo, a maioria não atuou em projetos interdisciplinares de educação sexual nas escolas, mas os que desenvolveram atividades nesse viés, o fizeram há algum tempo, em contextos em que não se observava uma acentuada construção discursiva promovendo censura e silenciamento em torno dessa temática. As narrativas docentes também evidenciaram que os discursos repressivos difundidos no cenário político, com vistas a coibir qualquer discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, têm impactado nas práticas escolares cotidianas, deixando alguns dos entrevistados apreensivos no que diz respeito ao tratamento da temática em sala de aula. Tendo em conta a complexidade e a amplitude em que a temática está inserida, as formulações discursivas contrárias à educação sexual contribuem na ampliação das barreiras para que a temática seja integralmente implementada nas escolas.

Diante da relevância e da urgência dessa temática fazer parte da educação no Brasil, se faz necessário ampliar a noção de sexualidade dos professores para possam lidar com as dificuldades resultantes de tabus e preconceitos enraizados na vida social e contribuir na formação de pessoas em sua totalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esse estudo teve como ponto de partida as indagações surgidas em momentos da trajetória acadêmica da pesquisadora na participação em debates que intermediaram a construção da BNCC dentro e fora da UNINOVE. Nesses momentos, as controvérsias sobre a inclusão/exclusão das questões de gênero e sexualidade nas versões preliminares do documento ganhava espaço na mídia, mostrando como o discurso conservador procurava construir uma narrativa definindo as questões de gênero e sexualidade como *os grandes inimigos a serem combatidos pelas famílias nas escolas*. Percebendo o quanto essas formulações discursivas poderiam impactar no cotidiano das escolas, que são diariamente desafiadas por questões de gênero e sexualidade, tal cenário foi convertido em projeto de pesquisa que visou investigar a educação sexual materializada nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental no atual contexto de disputas de narrativas e de discursos.

Em face dos objetivos específicos que este estudo pretendeu alcançar, além da pesquisa bibliográfica e análise documental, nosso eixo de análise contemplou um conjunto de entrevistas semiestruturadas com oito docentes que atuam no ensino fundamental nas redes Estadual e Municipal de São Paulo. No levantamento bibliográfico identificamos que a educação sexual no cenário brasileiro é demarcada por processos históricos repressivos, momentos de contestação e contextos de luta contra a quebra de tabus e erradicação de preconceitos vigentes nas esferas da consciência e da afetividade humana.

Pudemos constatar ainda, que entre os anos de 1997 e 2011 houve investimentos expressivos em políticas públicas que culminaram na mudança de valores e em avanços importantes no campo da educação sexual. Em contrapartida, a partir de 2013, setores conservadores que passaram a ocupar instâncias de decisão política e não estavam de acordo com as mudanças de paradigmas sociais, deram início a uma série mobilizações discursivas que incidiram em políticas regressivas no campo da sexualidade.

Com a justificativa que tais temáticas desconstruiriam os valores tradicionais da família cristã e as leis naturais biológicas, esses grupos

passaram a interferir na aprovação de leis e na consolidação de políticas afirmativas que vinham sendo implementadas nas últimas décadas. São, portanto, atores que fazem uso de diretrizes religiosas fundamentalistas para demarcar poder político e exercer a regulação das sexualidades.

O exame de documentos oficiais que direcionam o trabalho pedagógico com a educação sexual revelou que entre as décadas de 2000 e 2020 pouco se conseguiu avançar na implementação da educação sexual nos currículos escolares. Os PCN lançaram as bases para que a educação sexual fosse implementada nas escolas de forma transversal, mas não houve por parte dos órgãos governamentais investimento na formação de professores para que a temática se consolidasse no meio educacional.

O *Currículo do Estado de São Paulo - Ciências da Natureza e suas tecnologias*, da Secretaria Estadual de Educação (2008), mesmo tendo sido elaborado num contexto de abertura política e de mudanças expressivas no campo dos temas sociais, manteve a perspectiva reducionista da educação sexual, baseada nos aspectos biológicos, silenciando questões de gênero e diversidade sexual. Sua produção discursiva visa delimitar o tempo e a idade mais apropriada para aprender determinados temas em contextos das disciplinas de ciências e biologia, alertando os estudantes sobre os perigos iminentes do não seguimento das regras morais.

Por outro lado, as *Orientações técnicas de educação em sexualidade* desenvolvidas pela UNESCO apresentam aos professores orientações e sugestões para o trabalho com a temática de forma abrangente, contínua e apropriada para cada faixa etária ao longo do período de escolarização. Fundamentada em estudos e práticas implementadas em diversos países, tal proposta é pautada na defesa dos direitos humanos, nas concepções que promovem a equidade de gênero e o reconhecimento das diversidades sexuais. Tendo em vista a lacuna dessas temáticas na formação docente, as diretrizes da UNESCO apresentam pertinência e relevância para tornar parte dos currículos escolares brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular - construída num contexto de profunda crise política e sob a égide de um projeto que pleiteia o retorno ao conservadorismo - sofreu influência de diversos eventos que resultaram na

retirada de tópicos correlatos à educação sexual em seu texto final. Em sua última versão, aprovada sem participação popular e à portas fechadas no Ministério da Educação, a sexualidade está mantida muito timidamente apenas no componente de ciências e restrita ao contexto do oitavo ano do Ensino Fundamental. Embora historicamente situados como os *responsáveis pela educação sexual na escola*, os professores de ciências, raramente são preparados na graduação para assumir essa demanda. Quando presente nos cursos de licenciatura, os conhecimentos relativos à sexualidade humana concentram-se no discurso biologizante e não contempla a dimensão histórica, social e política da educação sexual.

Na contramão do fortalecimento e da consolidação dos acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro, a omissão dessas questões nos documentos curriculares além de não extinguir das escolas as tensões oriundas diversidade humana, favorece a persistência da intolerância e da violência, enfraquecendo o combate ao preconceito, ao abuso sexual e à violência contra a população LGBTQIA.

De maneira equitativa os *Temas Contemporâneos Transversais* preconizados para atender as demandas sociais do currículo escolar, manteve a completa omissão da educação sexual, não sendo classificada em termos equivalentes aos *temas transversais* dos PCN. Decorridos três anos da homologação da BNCC e da promessa do CNE de elaborar diretrizes específicas sobre *orientação sexual e identidade de gênero*, tal debate segue silenciado nos documentos curriculares mais recentes e sujeito a discursos reducionistas de enquadramento social. Apesar de não apresentarem proibição para a discussão da temática, ao não se posicionarem, manifestam tacitamente um total desamparo no tratamento dessas questões.

Todavia, em comparação com a BNCC, o Currículo da Cidade de São Paulo apresenta avanços consideráveis no campo da educação sexual. Diferente da BNCC, o referido documento incorpora abertamente, conceitos de *gênero, orientação/diversidade sexual* em suas páginas. Ao articular os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - que por sua vez incorporam a discussão das referidas temáticas em todas as etapas da educação básica - posiciona a educação sexual como aprendizagem essencial para alcançar o



desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva fornece aos professores autonomia para promover enfoques e conteúdos pedagogicamente apropriados as necessidades educativas locais.

Vale lembrar que a inserção da educação sexual nos documentos curriculares, por si só não é capaz garantir a efetivação de propostas concretas e a abordagem das questões sexuais que surgem na sociedade. É imprescindível preparar os professores para que possam ministrar essa dimensão da formação humana desde os primeiros anos de escolarização, pois a educação só será integral se dela fizer parte a educação sexual.

No tocante às perspectivas de educação sexual dos professores que participaram da pesquisa, os dados obtidos revelaram que dois dos entrevistados concebem a educação sexual como um corpo de conhecimentos biológicos pautados na educação preventiva e informativa. Seis interlocuções apresentam um entendimento mais amplo de educação sexual, incluindo a dimensão histórica, social e cultural, assim como, as manifestações afetivas inerentes ao ser humano. Nesse mesmo agrupamento, três professores se destacaram pelo posicionamento ético e respeitoso com relação a diversidade sexual humana, sendo esta postura, a marca da vertente promotora do respeito e do reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos na sociedade.

Sobre o ativismo religioso que intermediou a construção da BNCC, os depoimentos dos professores associam as políticas regressivas no campo da sexualidade à presença de grupos conservadores nos espaços decisórios do Estado brasileiro. Todos os docentes participantes da pesquisa consideram que a educação sexual na escola é de fundamental importância para promover reflexão e gerar mudanças de comportamentos com relação à reprodução de desigualdades no ambiente escolar. Para sete dos oito professores entrevistados, a educação sexual deve ser iniciada na educação infantil num processo contínuo e gradativo, utilizando-se de uma linguagem apropriada para cada idade e respeitando o nível de maturidade da criança. Desses sete docentes, seis abordam o tema em sala de aula por meio da leitura de textos, de discussões baseadas nas perguntas feitas pelos alunos, situações do cotidiano escolar ou veiculadas pela mídia, para suscitar discussões e reflexões sobre o assunto. Dois dos professores restringem a abordagem da

sexualidade ao enfoque biológico. A educação sexual também é mencionada por quatro dos docentes como um caminho para prevenir o abuso sexual.

As concepções de currículo que amparam as práticas cotidianas dos docentes participantes da pesquisa estão sobrepostas nas teorias tradicionais, críticas e pós-estruturalista de currículo, sendo a segunda, predominante no contexto dessa pesquisa. De modo geral, os entrevistados compreendem o currículo como um conjunto de conhecimentos que visa formar os sujeitos para a vida em suas múltiplas dimensões. A educação sexual nessa perspectiva baseia-se no educar para a autonomia, livre de tabus e preconceitos, buscando elevar o padrão social e cultural da compreensão da sexualidade.

Os depoimentos também evidenciaram que não tem sido prioridade dos cursos de graduação inserir na grade curricular das licenciaturas, disciplinas de cunho obrigatório que preparem os futuros professores para trabalhar com a sexualidade humana além do conteúdo biológico. Além de não contarem com uma base teórica na formação inicial, as ações de formação continuada no âmbito da sexualidade não alcançaram a maioria dos docentes participantes da pesquisa.

Diante do que foi apresentado nesse estudo concluímos que a percepção e concepção da educação sexual docente são influenciadas pelos valores que compõem a cultura sexual de determinada época, em diferentes contextos e por distintas ideologias que se apregoam nas mais diversas redes comunicação. Ainda que haja muito a ser feito para que a educação sexual tenha aceitação positiva na sociedade, os depoimentos obtidos no processo de entrevista oferecem esperança para que as estruturas da desigualdade e da injustiça sejam transformadas através de iniciativas como as aqui descritas. São atitudes que contribuem para a desnaturalização da homofobia e para a erradicação de preconceitos vigentes nas esferas da consciência e da afetividade humana.

## REFERÊNCIAS

---

---

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> acesso em 11/04/2020.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2006.

ARAÚJO, Denise Bastos de; et al (Orgs). **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOLSONARO, Jair Messias. **Canal Notícias do cotidiano**. Ao vivo agora live. Brasília, 9 de Nov. de 2018. Vídeo (canal virtual) – 30:38 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LixPDnDVzp4>> acesso em 14/04/2020.

BEDIN, Regina Celia. **A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa**. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, 2010.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. **Nem eu, nem o outro: negação do desejo, abjeção e cotidiano escolar**. In: DESIDÉRIO, Ricardo; et al (Orgs). **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual**. Londrina: Syntagma Editores, 2019.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2017b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP Nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação**. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Gênero e diversidade na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**: Brasília: MEC / SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual**. Brasília: MEC, 1997b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas transversais**. Brasília: MEC, 1997c.

BRITZMAN, Déborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUENO, Rita de Cássia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação sexual no brasil: apontamentos para reflexão**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, São Paulo, v, 29, n1, p. 49-56, 2018.

CARA, Daniel Tojeira. **O programa “Escola sem partido” quer uma escola sem educação**. In: AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARRARA, Sergio; et al (Orgs). **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

COMPIANI, Maurício. **Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza**. Ciências em Foco, v. 11, n. 1, p. 91-107, 2018.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE OLHO NOS PLANOS. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola?** São Paulo, 02 de abr. de 2018. Disponível em <<https://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>> acesso em 06/07/2020.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. **Educação sexual na perspectiva histórico-cultural**. Educar, Curitiba, n. 30, p. 77-87, 2007. Editora UFPR.

FACCHINI, Regina. **Histórico da luta de LGBT no Brasil**. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org). Caderno Temático 11, p. 10-19. São Paulo, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC / SEB, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina, Eduel, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual: Saberes essenciais para quem educa**. Curitiba, CRV, 2018. Não paginado.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores sexuais: possibilidades e limites**. 2001. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Ideologia de Gênero: espinhosa relação**. Folha de Londrina, Espaço Aberto, p. 2, 24 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Reverendo a história da educação sexual no Brasil: Ponto de Partida para construção de um novo rumo**. Nuances, vol.IV, set. 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Alburquerque; José Augusto Guilhaon Alburquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial**. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; et al (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: Discutindo práticas educativas**. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: possibilidades didáticas**. In: LOURO, Guacira Lopes et. al. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual — quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 283-317, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Estado, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia.** Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Florianópolis, 6 de Jul. de 2011a. Vídeo (canal virtual). Parte 1 – 7:39 min. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=\\_P3Rn0tfttg](https://www.youtube.com/watch?v=_P3Rn0tfttg)> Acesso em: 21 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estado, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia.** Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Florianópolis, 6 de Jul. de 2011b. Vídeo (canal virtual). Parte 2 – 11:45 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Fgnl2a6ljzU&t=165s>> Acesso em: 21 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ideologia de Gênero: quem criou, por que e para que?** Vídeo (canal virtual). 14 de jul. de 2016. Parte 1/6 – 34:22 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com.watch?v=5ro1010I0v8>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir dos livros paradidáticos infantis.** 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade e Estudos de gênero na escola: como a biologia se coloca nessa discussão?** Vídeo. 03 de set. de 2020 – 1h 46min 10seg. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=qdjclbiRBJE&ab\\_channel=SemanadoBi%C3%B3logoUniville](https://www.youtube.com/watch?v=qdjclbiRBJE&ab_channel=SemanadoBi%C3%B3logoUniville)>. Acesso em: 12 jan. 20210.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente ao “Escola sem partido”** In: AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Christiane Kleinübing; MELLO, Rodrigo Bandeira-de-; SILVA, Anielson Barbosa da (orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

HOOKS, Bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico.** In: LOURO; et al. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma**

**retórica reacionária antigênero.** Rev. psicol. polít. vol.18 n.43 São Paulo set./dez. 2018

KALAMAR, Lucicléia; CASTILHOS, Grasiela Pereira da Silva de Castilhos **Infância na sociedade contemporânea: Um estudo sobre o processo de adultização infantil.** Revista Panorâmica, Mato Grosso, V. 31, set./dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes et. al. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_; et al. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual: Princípios para ação.** Doxa, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional.** Jornal de Políticas educacionais, Campinas, V. 12, n. 16, ago/ 2018.

\_\_\_\_\_. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; Marcondes, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303 – 318, jan./abr. 2009.

MANHAS, Cleomar Souza. **Nada mais ideológico que “Escola sem partido”** In: AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular.** Estudos Avançados 32 (94), 2018.

MATTOS, Amanda; et AL. **Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido.** In: FRIGOTTO,

Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Reflexões sobre possibilidades de Educação Sexual Intencional Emancipatória nas instituições escolares.** In: DESIDÉRIO, Ricardo; et al (Orgs). **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual.** Londrina: Syntagma Editores, 2019.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia.** [Artigo de opinião]. Portal ANPED, Rio de Janeiro, 12/09/2016 21h18 n. p. - Atualizado em 05/01/2018 11h08. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>> acesso em 09/02/2020.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira. **A primeira e segunda versões da BNCC: Construção, intenções e condicionantes.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n.1, p. 04 - 28, jan./mar. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas.** Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Goiânia, set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico.** Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Goiânia, set. 2017.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar.** 1996. 330 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1996.

OLIVEIRA, Cristiane. **A emergência histórica da sexualidade infantil no Brasil.** Revista EPOS, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul-dez. 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. (2017). **“Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”:** O discurso inaugural no “desagendamento” do Kit Gay do MEC. E-Curriculum, v. 15, n.01, p. 125 – 152.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Formação continuada: implicações para a prática do professor de língua inglesa.** EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, Paraná, ago, 2017.  
ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2010.

PATERNIO, Keli Andréa Vargas. **A Invasão da Erotização do Adulto no Mundo Infantil: micropoderes na vida pública e privada.** 2011. 208 f.



Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Françoise Gadet; Tony Halk. (orgs.). 3. ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

PENNA, Fernando de Araújo. **O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

\_\_\_\_\_. **O ódio aos professores** In: AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PROMUNDO, Instituto. **Adolescentes, jovens e educação em sexualidade: um guia para ação**. Rio de Janeiro: S. d. Disponível em <<https://promundoglobal.org/resources/guia-adolescentes-jovens-e-educacao-em-sexualidade/#>> acesso em 08/04/2020.

QUINALHA, Renan. **“Menino veste azul, menina veste rosa”:** uma polêmica inútil? São Paulo, 4 de janeiro de 2019. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>> acesso em 30/12/2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RATIER, Rodrigo Pelegrini. **14 perguntas sobre o “Escola sem partido”** In: AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REIS, Giselle Volpato dos; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: RIBEIRO (org). **Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2002.

RIBEIRO, Irineu Ramos. **A TV no armário: a identidade gay nos programas e telejornais brasileiros**. São Paulo: GLS, 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos de uma cidadania ativa**. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (orgs). **Formação docente em gênero e**

**sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas.** Petrópolis RJ: FAPERJ, 2013a.

\_\_\_\_\_. Doutor em sexo. [Entrevista a Celso Gallo]. **A cidade ON Araraquara**, Araraquara, 22 de setembro de 2013b. Disponível em <<https://www.acidadeon.com/araraquara/cotidiano/cidades/NOT,0,0,883411,Doutor+em+sexo.aspx>> acesso em 22/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: além da informação.** São Paulo: EPU, 1990.

\_\_\_\_\_. **Entrevista educação para a sexualidade.** Revista Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 07-15, 2017.

\_\_\_\_\_. (org). **Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2002.

RIZZA, Juliana Lapa Rizza. **Educação sexual, orientação sexual, educação para a sexualidade.** Rev. Diversidade e Educação, v.1, n.1, p. 6-9, jan./jun. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação sexual na escola.** Cadernos de Pesquisa, n. 53, p. 11-19, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo e diversidade cultural.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. **Educação, saúde e sexualidade: revelações da inserção do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas em Aracaju.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências.** São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME / COPED, 2017a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Ciências Naturais. São Paulo: SME / COPED, 2017b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Educação Física. São Paulo: SME / COPED, 2017c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Geografia. São Paulo: SME / COPED, 2017d.

SILVA, Luciana Rodrigues. **SBP se posiciona sobre abstinência sexual e prevenção da gravidez na adolescência.** Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Rio de Janeiro. 28/01/2020. Disponível em <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-se-posiciona-sobre-abstinencia-sexual-e-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia/#:~:text=%E2%80%9CA%20abstin%C3%Aancia%20somente%20%C3%A9%20saud%C3%A1vel,o%20acesso%20%C3%A0%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20adequada>. Acesso em 10/01/2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular** Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Rosângela. **Adolescência: monstruosidade cultural?** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 151-159, jul./dez. 2000.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Thiago Fávero de. **A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SUPLICY, Marta. **Papai. Mamã e Eu: o desenvolvimento sexual da criança de zero a dez anos.** São Paulo: FTD, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências.** 2. ed. revisada. Brasília: UNESCO, 2019.

\_\_\_\_\_. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde.** Brasília: Divisão de coordenação das prioridades da ONU em educação: 2010.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2014.

VALLADARES, Maria Teresinha Rosa; et al. **Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no**

**componente curricular de geografia.** Giramundo, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul. / dez. 2016.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. **Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública.** Rev. Bras. Educ. vol.22, n.69, Rio de Janeiro Abr. /Jun. 2017.

WEREBE, Maria José Garcia. **A Implantação da educação sexual no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.26, p. 21-27, set. 1978.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XIMENES, Salomão Barros. **1º que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem partido”?** In: AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

\_\_\_\_\_. **Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência.** [Entrevista a Katia Machado] EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 15/12/2017 16h28 n. p. - Atualizado em 05/01/2018 11h08. Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>> acesso em 09/02/2020.

## ANEXOS

---

---

### **Anexo 1: Roteiro geral das entrevistas**

#### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

##### **a) Formação do (a) professor (a)**

1. Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?
2. Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?
3. Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?
4. Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).

##### **b) Itinerário de carreira**

1. Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?
2. Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?
3. Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?
4. Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?

#### **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

1. O que você entende por educação sexual?

#### **III. Educação sexual e políticas educacionais**

1. Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?
2. A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?

#### **IV. Educação sexual e currículo**

1. Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?
2. Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?
3. Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?
4. Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola? Como?

#### **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

1. Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?
2. Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação?
3. Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?
4. Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?
5. Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?

## **Anexo 2: Transcrição das entrevistas**

As entrevistas estão transcritas na sequência em que foram realizadas.

### Legenda:

**E:** Entrevistadora.

**P:** Professor entrevistado (P1, P2, P3, P3, P4, P5, P6, P7, P8).

**[ ]:** Interrupções.

**\*\*\*\*\*:** menções que consideramos necessário omitir por se tratar de pesquisa anônima.

### **Transcrição P1**

A entrevista foi realizada em 24/09/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto o entrevistado encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo e silencioso no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 15h e 30 min e totalizou 34:45 min de duração.

#### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

##### **a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P1: Eu tenho graduação em ciências contábeis, eu concluí em 2011. Eu tenho graduação em matemática, eu concluí em 2013. Eu tenho graduação em pedagogia que concluí em 2015. E agora eu estou fazendo física e letras, com previsão de conclusão em 2022. Eu fiz magistério também, conclui em 2003.

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P1: Você diz de pós-graduação?

E: Isso

P1: Eu tenho pós-graduação em ensino de matemática e tenho pós-graduação que eu to concluindo agora de educação em ambientes virtuais.

E: Essa especialização em ensino de matemática, você concluiu quando?

P1: Eu concluí em 2019 na UNICSUL e esse de educação em ambientes virtuais eu concluí agora em setembro.

E: Essa especialização de educação em ambientes virtuais é voltada pra área da educação?

P1: É. É uma pós-graduação de 480 horas pra formação de tutores, mediadores pra ambientes digitais.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P1: Não. No momento estou fazendo só as duas graduações mesmo.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P1: Eu acredito que pra mim seja a questão do tempo, por os cursos serem geralmente longe e... distantes do meu local de trabalho né... que é aqui na zona leste. Então eu vejo mais a questão do tempo mesmo.

## **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?**

P1: Eu trabalho na área como professor desde 2013, então, aproximadamente aí de sete a oito anos.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P1: No \*\*\*\*\* eu estou há um ano e no \*\*\*\*\* dois anos.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P1: Num cargo eu leciono matemática e no outro eu leciono português, matemática, história, geografia e ciências.

E: Como assim?

P1: Eu não tenho dois cargos? Um é de matemática e o outro é de fund. I. No de fund. I eu leciono as cinco disciplinas de base de formação né que é português, matemática, história, geografia e ciências.

E: Entendi.

**E: Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P1: No \*\*\*\*\* eu tenho uma turma de 4º ano e no período da manhã eu sou professor substituto e eu tenho turmas de 6º ano, são quatro turmas e turmas de 8º ano, que são três turmas. Então são sete turmas no total.



E: Você trabalha nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Você tem preferência por algum?

P1: São amores muito diferentes sabe? Eu não sei se eu consigo definir um que eu goste mais. Eu gosto muito de dar aula par o ensino médio no cargo de matemática. Eu acho desafiador os conteúdos pros alunos, alguns até pra mim mesmo pra passar pra eles, então eu gosto bastante, acho bacana. Só que eu também gosto muito do fundamental I. eu acho que o vínculo com os alunos é grande. Mas sei lá, se eu tivesse que escolher um, hoje eu escolheria fundamental I.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P1: Bom, eu entendo que são conhecimentos que o aluno né, a criança o ser humano a precisa ter para conseguir lidar melhor com a relação de sexualização né, existente na vida cotidiana. Para que ele consiga saber a diferenciação de um abuso, pra que ele consiga saber a importância do cuidado com o corpo, com suas partes íntimas, pra que ele consiga aprender a se relacionar com o outro de uma maneira não sexualizada é... pra que ele consiga entender que ele precisa respeitar o corpo do outro, que ele precisa saber o que é um estupro, pra que ele consiga entender como esses mecanismos de sexualização estão presentes no nosso dia a dia e como eles vão lidar com isso.

## **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P1: Bom, eu acredito que grande parte dessa censura que ocorre para que esse tema não seja tão difundido na escola né, nos documentos referenciais é a influência da religião que hoje é muito presente na política brasileira. Então em todos os seguimentos da... de... fundamentação desses documentos, existe uma influência muito grande dessas bancadas é... cristãs, ditas né, cristãs, evangélicas. Então, eu acredito que isso gere essa censura bem forte em relação a esse tipo de conteúdo.

E: Como você vê essa questão da implementação das políticas de educação sexual na escola?

P1: Bom, eu acho que elas são falhas né, é... não são tratadas de maneira adequada porque muitas vezes fica à critério do professor da área específica que é ciências e essa responsabilidade deve ser trazida por todos os professores de todas as disciplinas até mesmo porque muitas vezes um abuso acontece dentro de uma sala de aula de um professor que não é da aula de ciências, por exemplo, o ou o aluno tem mais familiaridade com um outro professor de outra disciplina que não seja a disciplina de ciências e muitas vezes o professor ele não está preparado pra poder falar sobre esse assunto, ele não tem uma bagagem pra falar sobre esse assunto, ele não tem uma formação sobre esse assunto e ele perde né. Na verdade o professor perde em ajudar e o aluno perde em ter ajuda né. Então eu acho que as políticas elas são falhas, elas são poucas em quantidade... me foge a palavra dizer... Insuficientes eu acredito. Eu acredito que deveria ser expandido para todos os professores, não só para áreas específicas.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P1: Como professor desde a primeira infância até o ensino médio eu acredito que se a criança começar a entender desde pequena, desde o estágio I, estágio II a respeitar o coleguinha, entender que ela não pode fazer certos tipos de brincadeiras, certos tipos de toques e... que isso é desrespeitoso, que você precisa ir até onde a pessoa a deixa você ir com ela e tudo mais... eu acredito que essa educação sexual ela tem que vir desde a primeira infância mesmo, desde a educação infantil, logicamente, aumentando-se a... a... o nível né, a... a forma de falar sobre esse assunto no decorrer da escolarização da criança.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares.**

**Qual sua opinião a respeito?**

E: Você já falou um pouco sobre isso, mas talvez você queira complementar.

P1: Então eu acredito que deveria existir outros documentos oficiais que amparassem também essa decisão... essa forma de formação dos professores para que houvesse maior amplitude, para que os professores realmente pudessem se apropriar desse tipo de conhecimento pra poder ajudar os alunos.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P1: Bom, eu acredito que dependendo do contexto que você está com o aluno, você deve... observar aquele momento e começar fazer a abordagem independente do que você esteja falando na sua aula que não tem a ver com aquele assunto. Então, por exemplo, eu enquanto professor de matemática no ano passado na escola que eu trabalhava eu tive uma situação de uma aluna que ela tinha uma autoestima baixíssima e aí o menino que chamasse ela pra ir ao banheiro pra ela fazer algumas coisas lá com ele ela iria com ele não importava quem era, porque ela estava sendo desejada naquele momento e ela iria. E ela ficou conhecida na escola por coisas horróricas. E em determinado momento eu senti a necessidade de parar minha aula porque ela era minha aluna né... 8º ano e... eu tive que parar a minha aula e falar “gente vamo lá, vamos tentar entender o que tá acontecendo aqui, as coisas funciona desse jeito, desse jeito, desse jeito... o que está acontecendo? Porque vocês estão falando isso?” E... foi um momento que várias crianças ali presentes começaram a mostrar sua total ignorância sobre o assunto e que... eu consegui tentar, pelo menos né, pelo menos tentei naquele momento mostrar pras crianças o que... o que deveria ser feito né no assunto e tudo mais... eu não sei se eu posso dizer o que aconteceu, acho que é melhor não né?

E: Pode falar sim.

P1: Então, na verdade a menina se sentia muito feia, se sentia muito inferiorizada e os meninos chamavam ela pra fazer chupeta pra eles no banheiro. E assim, todos os professores sabiam.

E: Quantos anos ela tinha?

P1: Treze né? 8º ano é treze? Doze - treze... É treze - quatorze... E aí todos os professores sabiam, era uma coisa assim “ai a chupeteira”, vários professores falavam inclusive isso né. Só que aquilo me incomodava muito porque era uma menina que não tinha muita desenvoltura na aula, ela não conseguia fazer o mínimo da atividade proposta por quê? Porque ela era tão envergonhada, sabe aquela criança problemática? E aí quando começou a ocorrer esses boatos, eu comecei a ouvir na sala dos professores, mas nada diretamente na sala de aula. Só que em determinado momento eu estava passando lição na lousa e os alunos começaram a fazer comentários... bem bobo né, falando “ah fulana você é a maior chupeteira meu...” Aí na hora eu falei “ó, parou, para de copiar e presta atenção aqui no professor, vamos conversar um pouco sobre isso, sobre sexo oral? Vamos conversar porque a fulana está sendo taxada disso? Você se sente a vontade de ficar aqui fulana? Ah não professor, eu não quero ficar”. A menina saiu da sala, eu tive uma conversa com a turma, eu expliquei pra eles que era uma questão de baixa estima, que eu já tinha percebido isso... eu falei pra eles que eles estavam reforçando para que a colega tivesse cada vez mais esse comportamento negativo que ela tinha, que talvez ela não conseguisse demonstrar o quanto ela se sentia inferiorizada por questões do corpo dela, questões da aparência física dela e aí naquele momento ela se sentia... desejada porque as pessoas chamavam ela pra ir até banheiro, só que essa é uma conduta inadequada porque ela poderia pegar certas doenças sexualmente transmissíveis, ela poderia é... muitas vezes os rapazes não fazem assepsia correta do... do pênis [tem um número me ligando, espera um minutinho].

E: Tá.

P1: Então e aí eu conversei, falei que muitas vezes os meninos não tinham nem a noção de fazer assepsia correta do pênis e a menina ia lá fazer sexo oral neles... então foi uma conversa de conscientização, conversa de... de informação pra eles... e eu sou professor de matemática, naquele momento eu não deveria interromper a minha aula pra falar sobre esse assunto, só que a professora de ciências, que em tese deveria fazer esse tipo de trabalho é... ela

chegava na sala dos professores falando que a menina era uma “chupeteira do caralho”, desculpe o palavrão...

E: Não é todo professor de ciências que se sente a vontade pra abordar essas questões em sala de aula. Eu conheço muitos que falam “Deus me livre falar nesse assunto, eu só dou uma pincelada, passo rapidinho”...

P1: Eu imagino. Na verdade eu nunca tinha pensado por essa ótica né, de se sentir a vontade né...

E: Medo...

P1: Sim. Retaliação familiar né? A família vai lá armar barraco né...

E: Têm uma série de questões envolvidas...

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Em algum momento ela aparece no currículo de matemática ou em outros materiais?

P1: Aborda. Aborda principalmente nos livros didáticos em dados estatísticos referentes às doenças sexualmente transmissíveis né... geralmente no ensino fundamental II no 8º e 9º ano eles mostram gráficos, eles mostram tabelas, que mostram a questão de contaminação por vírus, por sífilis, por HPV e tudo mais. No ensino médio, quando eu trabalhava no Estado eu fiz um trabalho muito bacana com umas turmas de 1º ano, onde nós fizemos levantamento estatísticos pra fazer a construção de um gráfico exponencial do aumento de casos de sífilis no bairro \*\*\*\*\* então nós fomos no SAE que fica ali no \*\*\*\*\* e lá nós coletamos alguns dados, nós perguntamos pra ela... várias questões de doenças sexualmente transmissíveis e as duas mais procuradas era a questão de sífilis e HIV.

E: O que seria esse SAE?

P1: Serviço de apoio especializado que fica ali no \*\*\*\*\* não sei o nome da rua.

E: Não conheço...

P1: Serviço de apoio especializado que fica ali no \*\*\*\*\*

E: É um posto de saúde?

P1: Não, não é um posto de saúde. É um ambulatório especializado em HIV/AIDS. E aí o que que nós fizemos? Nós fomos até lá, na verdade eu peguei quatro alunos, um de cada primeiro e nós fomos até lá fazer esse

acompanhamento e coletar dados estatísticos né... e aí eu não me lembro direito dos dados, mas uma coisa que me chamou a atenção foi a quantidade de casos de sífilis de 2010 até 2017 nessa região, nessa micro região do \*\*\*\*\* era em torno assim de dois mil casos, aumentava assim pra oito mil no ano posterior, depois pra quatorze mil, depois pra vinte e um mil e aí em 2017 nós tínhamos mais de trinta mil casos notificados de sífilis. E o que que significava isso? Que era um crescimento exponencial, era um crescimento muito rápido, então com isso nós construímos um gráfico exponencial do crescimento dos casos de sífilis na micro região \*\*\*\*\* em \*\*\*\*\*. E foi fantástico o trabalho com os alunos, porque muitos alunos não sabiam nem o que era sífilis e eu parei durante as aulas pra explicar funções exponenciais e nós falamos sobre DST abertamente. Inclusive, depois uma aluna do 1º B, uma aluna nova, que tinha vindo de uma escola á do \*\*\*\*\* ela veio me falar “professor eu tenho uma verruginha lá naquela região”... eu falei então... você tem que procurar o médico né, nós falamos de HPV, nós falamos de sífilis, nós falamos de HIV. Muitos não sabiam diferenciar o HIV da AIDS... e fizemos um levantamento di HIV também que era muito bacana. Na data que nós pegamos essas informações funcionou assim: praticamente noventa e cinco por cento das pessoas que se tratavam lá... é... não, deixa eu voltar tudo. De cem por cento das pessoas que se tratavam, aproximadamente setenta por cento eram homens e trinta por cento eram mulheres, tá. Desses setenta por cento que eram homens, aproximadamente noventa e cinco por cento desses setenta por cento de homens, eram homens gays e apenas cinco por cento eram homens heterossexuais. E na contrapartida, nas mulheres que nós tínhamos lá de contaminadas, esses trinta por cento, eram mulheres que noventa por cento, oitenta e cinco por cento... eu não me lembro ao certo da porcentagem, eram mulheres casadas e aí a gente começou a refletir em sala de aula com esses dados em mãos. Peraí, se a maioria dos homens que fazem tratamento são homens gays, o que que isso significa? Então, a grande maioria das crianças lá das turmas disseram o seguinte, que só veado tem AIDS. Aí eu falei que não! A diferença é que só veado se trata. Porque os homens eles têm HIV, mas eles não procuram, os homens heterossexuais eles têm HIV, mas eles não procuram tratamento. E porque eles têm HIV? Porque eles traem as mulheres

fora do casamento com homens, com travestis, transexuais e também com outras mulheres, se contaminam, levam a doença pra dentro de casa, a mulher descobre que ela está com HIV ou porque ela ficou grávida e vai fazer uma sorologia pra HIV que é exame obrigatório ou porque ela teve algum sintoma já da AIDS né... e aí ela descobre que ela é soropositiva e muitas vezes o cara que também é soropositivo, não se trata, não sabe, termina o relacionamento, a mulher fica solteira, com filhos, sozinha, contaminada por algo que o marido levou pra dentro de casa. Então, foram discussões muito amplas sabe? E nós fizemos dentro da disciplina de matemática.

E: Eu não imaginava que os livros de matemática abordavam essas questões. Eu costumo olhar os livros didáticos de português e sei que eles abordam, mas os de matemática eu não sabia. Tá vendo, a gente vai fazendo as pesquisas e vai aprendendo... Você foi no local com os alunos fora do horário de aula?

P1: Sim. Na verdade, eu primeiro fui até lá, conversei com uma enfermeira e falei “olha eu pedi pra alguns alunos virem até aqui coletar dados pra fazer uma pesquisa pra construção de gráficos exponenciais porque... a teoria é muito complexa e eles não conseguem entender esse crescimento rápido da potência...” E ela falou “não, tudo bem, eu não vou passar dado nenhum específico...” Foi uma profissional da enfermagem que falou comigo. Eu acho, inclusive que ela não está mais aqui, inclusive, ela foi pra região do \*\*\*\*\* e... eu escolhi quatro alunos. Um do 1º A, um do 1º B, um do 1º C, um do 1º D. Aí eles coletaram os dados e foi muito bacana. Nós fizemos várias discussões. As quatro turmas de primeiros. Foi ótimo!

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola?  
Como?**

P1: Bom, eu acredito que se deve falar bastante sobre o autocuidado porque eles não tem a menor noção de higiene da região genital e tudo mais. Eu acredito que deva ser falado da questão dos métodos contraceptivos por que as meninas têm muita dificuldade pra entender como elas fazem o sexo sem preservativo eo rapaz... ele goza fora e ela engravida. “Nossa professor, como isso aconteceu?” Meu anjo, aconteceu porque durante a relação saiu uma secreção e tudo mais... então na verdade, conscientizar sobre. Métodos

contraceptivos, autocuidado, sobre relação sexual desprotegida né... sobre doenças... as mais comuns de acontecerem né... que eu acredito que seja o HPV, a sífilis, o HIV mesmo. Acho que tem clamídia, mas a clamídia não é muito famosa aqui no Brasil né, mais nos Estados Unidos. Como base assim é falar sobre isso.

#### **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P1: Voltado pra escola não. Mas eu já participei de uma formação da secretaria de assuntos difusos do município de \*\*\*\*\* quando eu fiz o meu casamento LGBT né... que foi em 2017. Então lá eles falam um pouco da questão de gênero é... ligado a questão da família, aceitação familiar, a questão de vulnerabilidade das pessoas que... muitas vezes a família não aceita, a questão da sexualidade né... da... da condição sexual da pessoa e ela coloca a pessoa pra fora e tudo mais. Mas voltado pra educação não.

E: Esse curso teve quantas horas? Foi um curso extenso?

P1: Não. Foi 30 horas, foi ministrado por uma... eu esqueci o nome dela, mas ela é coordenadora de... de assuntos difusos da prefeitura de \*\*\*\*\* , que a prefeitura tem esse nome específico.

E: Estranho esse termo “difuso”

P1: Não é? Eu também acho...

E: Não é um nome positivo. Dá uma impressão de anormalidade...

P1: Então, eu achei super ruim né o nome, mas... funciona sabe. Agora tá com outro nome. Tá como procuradoria de direitos difusos...

E: Mesmo assim, continua difuso rs...

P1: É tá ruim rs...

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação?**

P1: Na época de magistério, de ensino fundamental I então eu não tive nenhum tipo de formação a respeito disso. As aulas eram bem fracas e não existia nenhuma explicação a respeito do tema. Na verdade, não me lembro de ter participado de alguma aula com alguma explicação a respeito desse assunto.



**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P1: Cem por cento preparado não. De maneira nenhuma. Como eu te falei eu falo de coisas que eu tenho conhecimento... cotidiano né. Não consigo me aprofundar em assuntos mais específicos, principalmente, por exemplo, doenças que atingem as mulheres. Eu não tenho amigas que chegam pra mim pra falar “nossa, eu estou com sífilis... ai, nossa eu fiz uma cauterização de HPV. Não tenho...”

E: Entendi.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P1: Não. De maneira nenhuma. Eu me sinto desconfortável de falar de assunto que eu não domine né. Então, por exemplo, se eu não conseguir falar sobre um assunto, eu vou falar “ó, gente eu não sei... vamos pesquisar...”, mas se eu souber, não tenho o menor problema.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P1: Não, não foi um projeto, mas foi uma atividade, um trabalho, essa que eu falei de 2017 com as crianças né, de correr atrás dos dados estatísticos, falar sobre isso... mas foi o mais próximo que eu cheguei de um projeto de educação sexual.

## **Transcrição P2**

A entrevista foi realizada em 24/09/2020 pelo aplicativo Google Meet com a câmera do entrevistador ligada e câmera do professor entrevistado desligada. O professor explicou que estava em meio à uma bagunça e, por isso, não se sentia confortável para deixar a câmera ligada. Tanto a entrevistadora quanto o entrevistado encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo e silencioso no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta 20h e 30 min e totalizou 1:04:14 min de duração.

### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

**a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P2: A minha graduação mesmo é ciências biológicas e a conclusão do curso foi em 2009.

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P2: Não. Eu fiz curso de enfermagem, mas eu não quis seguir a área e pulei pra biologia. Mas outros cursos, assim, fora a graduação de ciências biológicas, eu não tenho.

E: Esse curso de enfermagem é técnico?

P2: É auxiliar. Auxiliar de enfermagem.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P2: Não. Os cursos que eu estou fazendo são os oferecidos pela EFAP mesmo. Esses... como que é o nome? Das tecnologias né.

E: Aqueles do Inova?

P2: Isso. Mas no caso eu to fazendo mais pra entender na verdade né. Não é nem pra poder concluir porque eu não quero pegar essas aulas pra poder trabalhar com isso.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P2: Eu acredito que pra mim seja a questão do tempo, por os cursos serem geralmente longe e... distantes do meu local de trabalho né... que é aqui na zona leste. Então eu vejo mais a questão do tempo mesmo.

**b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?**

P2: Dez anos. Vai fazer onze agora.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P2: Na atual se eu não me engano, faz quatro anos.

E: Você trabalha em uma única escola?

P2: Só.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P2: Ciências.

**E: Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P2: Esse ano eu tenho 7<sup>os</sup> anos, cinco turmas e uma de 6<sup>o</sup> ano.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P2: Na verdade eu entendo como uma matéria importante. Uma educação norteadora que vai direcionar o jovem. Na verdade, a mídia, a TV, as músicas, elas estão fazendo uma educação sexual contrária. Aquela educação sexual depravada né, que tudo pode, que tudo é normal... E a educação sexual que eu entendo na escola ela vem pra cortar as arestas. Ela vem pra por um limite naquilo que tá extravagando, naquilo que tá aparecendo nos filmes, na mídia, nas músicas hoje em dia. Do jeito que tá depravando o corpo né, na verdade assim... E na escola quando a gente começa a trabalhar esse conteúdo, aí você entende porque que o aluno, o indivíduo tem que ser educado, reeducado nessa linguagem por que tudo é educação, assim como tem educação alimentar, tem a educação física, tem a educação na comunicação, então, tem que ter também a educação sexual né. Porque o povo entende o contrário. Eles acham que nós vamos tá ensinando a fazer o sexo. Na verdade, já é parte do indivíduo a vida sexual. Porque nós temos um instinto também. Nós pertencemos ao reino animal. Nós temos esse instinto animal e na época da puberdade, isso começa a aflorar e aí, a criança, o adolescente, ele vai ter aquela necessidade porque é parte biológica dele, isso aí esse conceito, esse senso comum, que falam que os professores de ciências e de biologia na escola estão ensinando o aluno a fazer sexo, na verdade, são pessoas ignorantes que não entendem que a função da escola é trazer o aluno para compreender o corpo, o funcionamento biológico, o funcionamento de todos os hormônios que vão culminar nesse desejo sexual, nessa curiosidade da sexualidade e aí a escola entra pra quê? Pra colocar parâmetros, para que a criança não possa sair por aí desrespeitando o outro na sua sexualidade. Uma vez eu estava ministrando aula, acho que foi aqui no \*\*\*\*\* mesmo né e... não sei se foi aqui ou se foi lá na zona norte... Mas eu achei uma coisa assim que a menina se identificou na parte da homoafetividade e ela se identificava

como lésbica e começou a gostar de outra menina. E na cabeça dela, ela achava que era obrigatório a menina corresponder esse desejo, esse amor que ela tinha porque ela gostava de menina e a menina também tinha que gostar de menina. E pra colocar na cabeça dessa menina que a orientação sexual da outra menina era diferente da que ela se identificava. Ela gostava do mesmo sexo, mas a menina tinha uma outra orientação sexual, ela gostava do sexo oposto e não tinha como ela obrigar a menina gostar dela.

E: Quantos anos ela tinha?

P2: Doze anos. Teve caso de uma professora ter que mudar de sala porque a mesma menina começou a gostar da professora por conta dessa orientação sexual dela e ela ficou apaixonada pela professora, que de fato era uma professora muito bonita. Era uma professora de matemática e aí teve que trocar a professora de turma por conta disso né. A professora se sentia constrangida. Ela era heterossexual né e também uma questão mais ética também, aluno e professor. E aí foi aquele bafafá todo até que conseguiu mudar. Na verdade mudou a menina pra outra turma. Colocou a menina numa turma que a professora não dava aula porque a professora tava se sentindo incomodada com as insinuações que a menina estava fazendo à ela. De fato ela era bem novinha, tinha iniciado a licenciatura, professora nova, bem nova mesmo e quando a gente entra novo no magistério, nem tudo a gente consegue ter aquele jogo de cintura né pra poder contornar aquela situação e muitas coisas a gente aprende com os colegas, conversando com os pais e assim vai... Mas esse é meu entendimento em educação sexual porque a educação sexual é tão importante quanto qualquer outro tipo de educação. Trabalhar as habilidades e as competências em educação sexual também faz parte porque o sexo faz parte do biológico do indivíduo, então ele também tem que ser educado. Se ele tá saindo daquele parâmetro, daquele centro, ele tem que ser chamado para aquela realidade porque não é por ele ter vontade, por ele ser homem, ele vai desrespeitar a mulher, ele vai sair por aí fazendo sexo, ter relação sexual, ter uma vida sexual ativa sem nenhum cuidado. Porque na verdade eles vão ter a vida sexual deles, a escola falando ou não eles vão ter uma vida ativa porque faz parte da biologia do ser humano. E aí o que acontece? Quando eles partem pra essa vida sexual sem uma orientação, o

risco de contrair uma gravidez, uma DST, uma IST é muito maior ainda né, porque os pais em casa eles se fecham com esse assunto, então fica a cargo da escola.

### **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P2: É uma censura mais religiosa, voltada para questão religiosa do que pra questão da educação mesmo. Porque a pessoa que põe essa censura ela não tá percebendo, ela não tá acompanhando o crescimento da... como é que eu posso dizer... o crescimento de... do... da... Ai meu Deus, escapou agora... a taxa que ta tendo crescimento da vida sexual das crianças né. Gravidez indesejada, DST que estão aparecendo... Hoje em dia as crianças já falam em namorar, em beijar na boca né. Quando você começa a trabalhar na sala de aula, você percebe que alunos do 7º ano já estão naquela euforia toda de negócio de namoro, de beijar na boca. Você já vê a conversa entre eles, de fulano ficou com cicrano né que saiu, que teve relação sexual. 7º, 8º ano você já identifica isso dentro de uma sala de aula, mesmo o professor não entrando nesse tema, então isso não tem nada com que o professor vai ensinar né, que o professor tá incentivando. Então, a pessoa, o governo né, isso é mais uma questão religiosa. Eles não compreendem, não sabe o que acontece numa sala de aula, não conhece a criançada, não convive com as crianças, com os adolescentes, então eles acham que tá todo mundo bonitinho, que tá todo mundo sendo orientado em casa né. Então, mais aí pelo o que eu identifiquei do partido do presidente da república e do grupo dele é mais questão religiosa porque a religião é muito contra isso, é muito contra a educação sexual na escola né. Você percebe porque na igreja não se fala, na religião não tem esse

tipo de abertura pra esse debate. Até pessoa bem de idade, de muito tempo na igreja as vezes se vai perguntar certas coisas sobre o corpo humano, sobre a anatomia do órgão sexual, não sabe falar porque essa parte sempre pulou. Eu vi um bispo, meu bispo tava falando outro dia que ele ficou horrorizado porque a filha dele estava tendo aula já e a revistinha tinha lá o órgão sexual masculino, que é a anatomia do órgão sexual masculino e feminino que faz parte do corpo humano... como é que você vai estudar anatomia do sistema circulatório, do sistema nervoso, do sistema respiratório e aí quando chega no sistema reprodutor não pode porque não faz parte do corpo humano né, pula porque não faz parte do corpo humano né e aí indignado... Eu falei "é parte de corpo humano, a pessoa tem que conhecer o seu corpo". Então a escola não tá fazendo nada de errado faz parte do corpo humano né, foi Deus quem fez não foi? Então tem que explicar também o funcionamento daquilo que foi feito por Deus. Então acha que só é divino as outras partes do corpo rs rs rs... Então você vê pessoas formadas, engenheiro que tem formação de nível superior, universitário com essa ideia atrasada que não pode ter educação sexual porque acha que a escola está incentivando o menino ou a menina a ter uma vida sexual ativa ou a escolher se ela vai ser homossexual né, se ele vai ser gay, se vai ser lésbica, se vai ser trans. Então, são pessoas que não sabem o trabalho da educação na verdade, que não conhece como funciona a educação, que não têm políticas educacionais corretas né, que faz esse tipo de conceito e saber o que está sendo ensinado dentro da escola. Então na verdade não tá nem aí com a educação né, porque um político que ele tá... que ele entende de educação, ele conversa com seus ministros ele sabe o que tá sendo ensinado. O secretário de educação ele sabe o que tá sendo ministrado, ele conhece o livro didático, ele sabe o que tá sendo ministrado né, por cima, pelo menos né. Pelo menos o ministro da educação tem que saber. Para um líder político chegar e falar uma coisa dessa. É uma coisa assim estarecedora. Você fica assim de boca aberta, porque aí você vê aí que não teve, como que ele chegou né... não conhece o corpo então perguntar pra ele como ele conhece o corpo humano dele, a sexualidade dele ele não sabe. Como que ele vai orientar o filho dele se ele é contra ter essa orientação, essa educação na escola? Então eu acredito que isso é mais questão de ignorância sobre a

educação. Na educação como um todo né, porque a educação não é só feita com a educação sexual. É educação sobre um todo, porque a pessoa tem que ser educada na íntegra. Então não é pular a parte da educação porque não é importante. A reprodução é tão importante como o desenvolvimento, como o crescimento, a alimentação e todas as outras coisas. Eu acho.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P2: Olha, na minha concepção fica muito atrelado a série e o ano. Eu acho que quando surge, quando você percebe numa sala de aula né, porque o indivíduo é impar, ele é individual é um organismo né. Então quando surge no ambiente escolar, muitas vezes você está numa sala de 6º ano e você depara com esse tipo de situação, você depara com esse erotismo, com essa sexualidade. Então ali você tem que parar e tem que começar a trabalhar o respeito sobre a sexualidade né, que não é uma coisa assim depravada, de qualquer maneira. Então eu acho deve ser trabalhado na série, onde se encontrar, onde surgir o tema. Mas 7º ano em diante, 7º ano, 8º ano que já teve uma maturidade pra você trabalhar melhor com eles, que estão compreendendo melhor. Eu acho melhor o 8º ano do ensino fundamental porque eles não levam tão na brincadeira. 6º ano, 7º ano, você vai falar, eles têm muita timidez, dão risada, ficam encabulados e não participam muito por conta da vergonha da maioria deles, mas no 8º ano eles já são mais desinibidos e participam mais. Eu falo isso na minha aula né. Na minha aula eles participam tanto que as vezes eu não consigo nem concluir a linha de raciocínio que eu estou ali desenvolvendo com eles na aula porque surgem muitas dúvidas e eles ficam ali naquele frenesi todo, naquela euforia. E a aula passa que você nem vê a hora, porque eles participam muito. Têm muitas dúvidas na cabeça deles, que em casa eles não conseguem, na internet eles não sabem buscar a informação numa fonte confiável ou também não querem buscar. Então quando o professor começa a desenvolver esse conteúdo né, sobre o corpo humano, saúde, sobre a sexualidade e reprodução é na hora que a aula rende bastante no oitavo ano. Nas outras séries, por exemplo, 7º ano né, eu percebi que eles ficam muito retraídos, porque tem uma parte que fala no 7º ano, se não me engano... agora nesse caderno novo não tem. Tem uma parte que fala um pouco do corpo

humano no 7º ano e fala um pouco sobre a parte reprodutiva. O 8º ano pra mim é uma série ideal.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?**

P2: Então, corpo humano e saúde, reprodução e sexualidade, meio ambiente que tá lá que são temas transversais têm que ser trabalho mesmo entre todas as disciplinas. Todas as disciplinas elas devem mesmo trabalhar isso porque as vezes surge o assunto na aula de português e o professor de português ou a professora não pode se esquivar, “ó pergunta pro professor de ciências”. Não. Ela também já passou por essa formação, ela já teve essa educação sexual, ela tem uma experiência de vida, ela tem mais experiência do que aquele aluno que tá com aquela dúvida, então ela também pode, pela bagagem que ela traz de vida dela e pelo conhecimento que ela já tem, pela formação que ela teve né, passou pelas cadeiras do ensino fundamental, do médio e entrou na universidade. Então ela tem uma bagagem maior, teve já uma vida sexual ativa, teve um relacionamento, mesmo que não teve, mas tem um conhecimento além do que o aluno tem sobre esse assunto. Então ela pode desenvolver. Seja o professor de arte, o professor de matemática e todas as disciplinas porque não faz parte, não é parte da disciplina de ciências né. Tem que ser parte de todas as disciplinas porque o professor ele é um ser humano. Ele conhece, ele também tem que saber sobre a reprodução. As vezes você fala desse assunto e tem colega que fala “ah fulano de tal tava lá desenhando um pênis, tinha um pênis desenhado no caderno”. O pênis é uma parte do corpo humano oras. É tão importante com uma outra parte do corpo humano. Só que essa educação tem que ser trabalhada em todas as disciplinas porque a pessoa vê pênis como uma coisa assim mais absurda do mundo e na verdade é um órgão como um dedo, como o nariz, como a boca, como a orelha... é uma parte do corpo humano né. Mas como o povo, o senso comum é aquele tabu, aquilo lá é como se fosse um palavrão pras pessoas.



E: Mas você acha que todos os professores estão preparados para trabalhar com essa temática?

P2: Eles podem não ter o conhecimento dos termos técnicos que nós temos, que nós trabalhamos do funcionamento de toda aquela metodologia que o professor de ciências tem. Sobre todo aquele funcionamento do corpo, os nomes. Têm muitos nomes que é a chamada terminologia, eles podem não ter esse tipo de conhecimento, mas eles têm o conhecimento de vida. Eles têm o conhecimento da bagagem que eles trazem já de vida. Então isso aí já da base pra eles terem que ensinar alguma coisa. Eles podem falar “eu não sei o nome certinho disso” porque têm várias partes do corpo do órgão sexual que é dividido lá em várias partes né. Tem lá o epidídimo que a criança vai perguntar de onde sai o espermatozoide, aí você tem que trazer, que levar lá pra anatomia do corpo humano lá na parte do pênis e falar lá. “olha o espermatozoide é produzido na parte do epidídimo é armazenado e vai passar pelo ducto deferente e aí tem todo aquele caminho que o espermatozoide vai passar até chegar na uretra”. Então as vezes o professor de arte, o professor de língua portuguesa não vai saber essa anatomia interna, mas ele tem o conhecimento. Ele sabe o que é uma camisinha, ele sabe o que é uma DST, ele sabe, por exemplo, que se tiver o ato sexual sem uma camisinha pode pegar uma gravidez indesejada, pode pegar uma DST. As vezes conhece também sobre a manifestação da DST, como no caso da pessoa que aparece lá com a imunidade baixa. Os médicos quando vê a cândida na boca que é chamado o sapinho, o indivíduo adulto vai suspeitar porque tá com a imunidade baixa, pedir um exame de HIV né, que é diferente do exame de sangue, sabe que é exame específico, sabe do medicamento. Então têm muitas informações que os professores sabem. Eles podem na aula deles iniciar esse debate depois pede pra passar pro professor que tem mais conhecimento sobre o assunto. Mas todos os professores trazem uma bagagem de vida já, uma experiência de vida, então ele sabe sobre o assunto. Porque tem filho em casa como é que eles vão trabalhar isso com os filhos deles em casa? O professor então já começa meio a orientar os filhos dele em casa né.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P2: O bom é trabalhar com campanhas né, em projetos, pegar o gancho da aula de outro professor. Trazer uma história, comentar alguma coisa “olha teve um caso assim de um adolescente, não tomou cuidado, ficou grávida, perdeu”. Porque sempre tem alguém que conhece alguém que, por exemplo, perdeu praticamente a sua juventude porque teve uma gravidez indesejada, e aí teve que cuidar daquela criança e sair da escola e assim vai... e pegou uma doença, uma DST... Então na vida a gente tem sempre esse conhecimento, incentivar, participar, entrar no debate também. É bom quando junta os professores e começa a falar sobre esse assunto que reforça né. Eu já vi caso de professor de português trabalhou a questão e quando eu chegava na sala, aqui na zona norte, ali no \*\*\*\*\* onde eu trabalhava, quando chegava nessa parte ela puxava o assunto, deixava o povo tudo curioso e falava “quando o professor de ciência entrar explicar mais porque eu não sei muito sobre essa área pra explicar. Então quando eu entrava na sala de aula já vinham com aquilo e como já fazia parte da minha disciplina, então já ficava mais fácil pra poder entrar, porque quando já tinha uma dúvida deixada por outro colega de trabalho. Então é um trabalho em equipe, isso desperta no aluno mais uma vontade de aprender sobre aquilo, principalmente se é uma disciplina que eles gostam, um professor que eles gostam mais. Então aquilo eles vão aprender com mais facilidade porque alguém incentivou ele, aguçou ele aquela vontade de pesquisar né, provocou nele aquela vontade de pesquisar. Então quando tem o envolvimento de todas as disciplinas fica muito mais fácil né, pro professor trabalhar porque tira aquele tabu, aquela coisa proibida que só o professor de ciências pode falar sobre aquilo, passa a ser uma coisa mais normal. Tira aquele senso de depravação que tem na cabeça dele quando fala de pênis começa todo mundo já pensar mil e umas safadezas né. Então tira aquele negócio né. Eles vão ouvir aquilo como algo normal, como parte do corpo comum.

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

P2: É abordado lá no 8º ano que agora eu não sei mais porque mudou a apostila né, o currículo, tudo. Mas no 8º ano a gente trabalhava a questão sobre corpo humano, reprodução né, e... sobre sexualidade e reprodução. Então nós trabalhávamos se não me engano no 2º bimestre. No primeiro

bimestre era sobre alimentação e saúde. Então trabalhava um pouco sobre os alimentos que é a educação alimentar e depois vinha a educação sexual. Trabalhava sobre os métodos contraceptivos, falava um pouco sobre a reprodução interna. Começava a falar sobre a reprodução dos animais na verdade né: como os animais se reproduziam, a reprodução ovíparo, a fecundação. Trabalhava um pouco um conceito pra eles entenderem o que é uma fecundação, o que é um óvulo fecundado e aí vai trabalhando para que eles possam entender que nós pertencemos também ao reino animal então o sexo ele está lá nas plantas também. A reprodução está nas plantas, lá no gameta, no estróbilo da flor né, que é chamado gineceu, androceu. Tá lá na parte do estigma da planta também pra entender que a planta também tem ovário, a planta feminina. Que existe a planta masculina e a feminina. Que tem um gameta masculino e tem um óvulo que tá lá no ovário. Quando eu falava isso pra eles, eles achavam que era um bico de sete cabeças. Eu falava “as plantas também tem sexo, elas se reproduzem”. Tudo que é vivo se reproduz então, não é só o ser humano que tem o sexo não. O ser humano ele na verdade pode fazer o sexo pra reprodução e por prazer que hoje em dia tá muito banalizado. Porque o povo antigamente trazia aquele conceito da reprodução que era o conceito da igreja né, que só era divino o sexo pra procriar né, que se não fosse pra procriar, não era divino né. Então tinha todo aqueles costumes que eles trazem lá do povo hebreu que é uma outra cultura e aí ele generalizam para todas as culturas e todas as religiões.

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola?**

**Como?**

P2: [Só um minutinho que aqui tem alguém me chamando]

E: Tá

P2: Voltei.

E: Sobre os temas que devem ser trabalhados pelos professores e como.

P2: Os professores só de ciências ou todos os professores?

E: Você comentou que todos os professores devem fazer por já terem uma experiência de vida. Eu pergunto de modo geral, mas se você quiser especificar, fica a seu critério.

P2: No caso seria legal todos trabalharem sobre os métodos contraceptivos. Então aquilo que ele sabe ele pode trabalhar, dentro daquilo que ele conhece né, dentro da vivência dele. As vezes uma professora tem alguma experiência lá com o DIU ou um professor com a vasectomia. Uma professora com a... a... ligadura tubária né. Então uma outra professora pode ter uma outra experiência com outro método contraceptivo. Por exemplo, um professor que fez vasectomia né que é um método contraceptivo cirúrgico e as vezes tem na cabeça do menino que a vasectomia, se ele cortar, como a gente vê na sala de aula ao ministrar, se ele fizer lá a vasectomia ele vai não ter mais um vida sexual ativa, ele vai ficar impotente e na verdade não é. Ele vai ter toda sua função, ele vai ter ejaculação só não vai sair o espermatozoide que é a célula reprodutora masculina. Então até eles entenderem isso... só que na cabeça dele tem aquela informação, aquele senso comum do machismo que o homem não pode fazer. Só quem tem fazer a cirurgia é a mulher né pra evitar a gravidez. O homem não, porque eles acham que o homem pode sair por aí fazendo filho a torta e a direita né. É aí que vem a educação sexual pra falar, pra mostrar que na verdade, a mulher sofre muito mais com a cirurgia, com as mudanças que tem no corpo, de cada gestação do que o homem né. O homem a cirurgia é fácil, simples, no mesmo dia já ele pode voltar pra casa. Um cortinho só que faz que vai cortar lá o ducto deferente, que é o canal por onde sai o espermatozoide. Então é uma coisa mais simples do que a cirurgia feita na mulher né. Então eu acho que os métodos contraceptivos é uma coisa fácil que dá pra trabalhar com todas as disciplinas né e a parte da anatomia, que fala sobre a anatomia interna e externa, seria algo que poderia ser abordado pelos professores de ciências né. No caso das doenças entra mais a questão do vírus, da bactéria, que tem que diferenciar qual DST, IST é causada por vírus, por bactéria, acho que também ficava mais a cargo dos professores de ciências mesmo porque eles têm mais o domínio dessa separação. Quais que são por fungo, quais que são por bactéria, quais que são por vírus... Mas sobre os métodos contraceptivos e o comum sobre a sexualidade, a puberdade é um tema fácil que dá para trabalhar por todos os professores de todas as disciplinas. Não tem muita complicação.

## **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P2: Já. Nas formações que tinha na diretoria de ensino, no ano passado se não me engano. Mas lá na zona norte agente sempre era convocado, os professores de ciências pra participar. Se não me engano, no ano passado... foi no ano retrasado. No ano retrasado teve praticamente um período bem extenso que falou só sobre essa temática. Inclusive veio um pessoal, veio médicos né pra trabalhar essa questão. Veio assistente social né, então foi bastante produtivo. Falou muito sobre a sexualidade, na verdade, trabalhou mais a questão do gênero, de identidade de gênero.

E: Esse curso teve quantos encontros, você lembra?

P2: Foi assim, tinha dias que não dava pra eu ir, então revezava os professores de ciências. Mas se não me engano eu fui em cinco encontros, quatro ou cinco encontros sobre essa temática.

E: Era só pra um professor da escola ou para todos?

P2: Como a escola não podia liberar todos os professores de ciências, as vezes eu ia, as vezes era \*\*\*\*\*, as vezes era o \*\*\*\*\*. Nunca calhava dos três irem ao mesmo encontro, entendeu?

E: Nesse curso tinham professores de outras disciplinas ou só de ciências?

P2: Tinha professor mais de ciências e professores de matemática também. Era área de exatas. Tinha professor de matemática, química, física, ciências e biologia.

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação.**

P2: Na graduação. Mas não era um tema específico né, porque entrava mais na questão da anatomia que falava um pouco. Na questão da zoologia que falava um pouco sobre reprodução. Então eles não entravam só específico sobre puberdade, não teve uma aula só pra falar disso né, sobre a puberdade como nós trabalhamos em sala de aula né. Na verdade, quando eles falam de corpo humano, eles falam de tudo, falam de reprodução, no caso da anatomia.

E: Não teve uma formação para trabalhar com as questões sociais né, foram questões específicas da biologia né?

P2: Isso. Foi aula de laboratório. Não foi específico falando sobre como tratar esse tema. Nem nas aulas de prática de ensino abordou muito isso aí. Quando eles davam um tema lá pra falar, era de botânica... nem entrava na questão de educação sexual. Era mais para falar de outros temas, de acordo com o professor. Porque o professor que trabalhava prática de ensino era o professor de botânica, então, ele puxava mais pra área dele né, sobre ecologia... Porque na época também era a questão da RIO 92 e todos aqueles encontros que teve lá da agenda 21 né, então eles puxavam as aulas e as práticas de ensino para trabalhar mais essas questões. Como é que cada município, cada país vai trabalhar com a questão da poluição. Então eles abordavam mais isso na época.

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P2: Olha, eu me considero preparado na questão do nível de conhecimento dos alunos né, na formação que a gente teve. Na verdade, a formação tem que ser contínua né, você nunca sabe tudo. Então cada dia muda alguma coisa né, uma nova terminologia, um novo medicamento, uma nova doença que tá chegando aí, sempre têm doenças novas. Então você não sabe tudo na verdade né. Você não vai falar que você tem um preparo de um fisiologista, de uma pessoa que trabalha com isso, de um profissional da área da saúde. Eu não tenho preparo á esse nível, como se tivesse um infectologista ou de alguém que trabalha nessa área né, pra falar minuciosamente sobre todas as DST, como que acontece... mas, a nível pedagógico pra poder orientar o aluno sim. Eu creio que os professores de ciências eles estão preparados sim, não só os professores de ciências, mas eles estão preparados pedagogicamente, até com o respaldo que nós temos das formações na diretoria de ensino. Até nos ATPC que as vezes tratam dessas questões, onde surge o debate que é onde dá pra trabalhar também. Mas o preparo para nível de ensino fundamental e médio nós temos. Agora para um nível maior, eu creio que não. Um nível mais avançado não tem não. Mas para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula eu acredito que todos os professores estão capacitados para trabalhar isso em sala de aula porque o aluno não tem o conhecimento praticamente disso. Ele não consegue diferenciar uma DST causada por uma bactéria, da

causada por um vírus ou por um fungo. Ele não consegue diferenciar um método contraceptivo, se é um endoceptivo, se ele é um método cirúrgico ou de comportamento. Ele não consegue diferenciar, por exemplo, os sintomas que causam uma hepatite dos sintomas que causam a sífilis e o professor tem todo esse preparo. Mesmo que na faculdade não trabalhou muito esse assunto. Quando ele é jogado na arena ele tem que se preparar, ele tem que correr atrás ele vai buscar, vai consultar livro né. Os verdadeiros professores como Rubens Alves falou “a informação você encontra nos livros, na internet”, né saber procurar. Então o professor tem esse preparo porque na universidade, seja qual for a disciplina ou a graduação nunca vai preparar, o profissional nunca vai sair dali apto pra atuar. Nem o médico mesmo. Você pega um médico pra consultar ele não sabe, vai ter que pesquisar no livro, no manualzinho dele. Eu já vi médico pesquisando até no Google sobre medicamento que tinha que administrar no paciente. Então, nenhum profissional vai sair da faculdade totalmente preparado pro mercado de trabalho. Na universidade é uma coisa teórica. Mas quando você entra no trabalho, seja qualquer área, a coisa vai mudando. A teoria que é passada é uma coisa, mas a prática te faz reinventar, te faz correr atrás. Então você vai aprender na prática, tem que saber o caminho né, o norte. De onde eu vou partir, pra onde eu vou. É isso que você tem que saber. O professor não é uma enciclopédia ambulante né, é muita informação e não tem como o profissional deter todas essas informações pra poder ministrar. Mas o professor de ciências está mais do que preparado porque ele aprendeu na universidade é... a pesquisar, a buscar, correr atrás, ir atrás da informação e trazer de uma linguagem que o aluno entenda. O professor vai traduzir, vai decodificar aquela linguagem para uma linguagem que o aluno compreenda. Os professores estão sim preparados, mesmo que tenha faltado alguma coisa na formação dele. No dia a dia, ele tá sempre pesquisando, tá sempre correndo atrás, ele tem o preparo para poder orientar os alunos.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P2: Não. Eu acho uma coisa natural. As vezes você tem que fazer um policiamento, fazer a mediação que você tá ministrando a aula, porque eles confundem as vezes. Eles acham que é aula de sacanagem, que é aula de

sexo, de sacanagem, aí você tem que começar podar ali e mostrar pra ele. Você vai falar sobre reprodução e mostrar pra ele que faz parte do ciclo de vida de todos os seres vivos e o ser humano como ele é um ser vivo do reino animal e trabalha toda a questão do corpo humano e não pode pular essa parte da reprodução que é tão importante quanto a outra parte da educação do corpo humano né. Você tem que trazer pra ele, pra conscientizar eles que não é aula de sexo. Isso aí eles sabem até mais que o professor, as vezes. Sabe cada coisa que só misericórdia.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P2: Já trabalhei numa escola que eu trabalhava que foi sobre a gravidez na adolescência, que tava surgindo muitas alunas lá no \*\*\*\*\* né.

E: Foi com outros professores?

P2: Foi em grupo. Na verdade, todos os professores iriam abordar esse assunto. Na verdade né, foi tipo um projeto que todos os professores nas suas aulas deveriam abordar esse assunto sobre sexualidade, porque o negócio tava demais né. A questão de aluno assediar o outro, de agarrar, de beijar à força. Então tava um erotismo muito forte na escola e todos os professores tiveram que trabalhar a educação sexual né, a conscientização, o respeito, o assédio, crime. Porque a partir do momento que você força uma pessoa a beijar outra pessoa, expor a vida íntima do outro através de celular, através das mídias, então tem tudo isso. Foi um trabalho conjunto.

E: Em que ano isso aconteceu?

P2: Faz tempo. Eu não era nem efetivo nessa época. Acho que foi 2014 ou 2013... uma coisa assim. Eu era recém formado. Tinha acabado de sair da faculdade. 2014, 2013, não lembro exatamente.

### **Transcrição P3**

A entrevista foi realizada em 25/09/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto o entrevistado encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo e



silencioso no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 10h e 10 min e totalizou 1:28:54 min de duração.

## **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

### **a) Formação do (a) professor (a)**

#### **E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P3: Meu primeiro diploma relacionado com a minha profissão tá lá em noventa e cinco né, eu fiz magistério, atuei pouquíssimo na educação infantil, em 2003 eu concluí o curso superior de história e depois em 2009 eu fui fazer filosofia na UNIFESP. Eu 2005 eu fiz uma pós na PUC e... é isso relacionado a carreira. Ela tá ligada a essa formação e cursos constantes que eu faço, leituras particulares, palestras... também dou cursos por aí sobre várias coisas, temáticas né... principalmente sobre a questão da temática negra, relacionada à mulher e a religiosidade. Eu vou para as escolas da prefeitura, universidade particular, pública... é uma ação militante que eu desenvolvi e sou chamada muitas vezes pra poder falar.

E: Esse curso de especialização que você fez na PUC é uma pós-graduação?

P3: Não é uma pós-graduação não. Era um curso rápido.

E: Sobre o quê?

P3: Cultura e cidade.

E: A próxima pergunta que eu ia fazer você já respondeu uma parte que era sobre **participar de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional**. A segunda parte seria **qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro)**.

P3: Na verdade... acho que é oportunidade mesmo, por exemplo, eu passei em todas as fases do mestrado aqui na UNIFESP, passei no projeto, passei na prova escrita com boas notas, mas o curso que eu queria fazer só tinha uma vaga né e... eu não conhecia a professora aí eu fiquei na parte da entrevista né... Então eu fiquei um pouco chateada, isso é um particular que eu estou falando, então eu dei um tempo. Acho que foi questão de oportunidade mesmo... porque eu gosto muito de estudar, então eu não vejo impedimento na

questão do tempo, da questão de comprar o livro, foi questão da oportunidade mesmo que faltou.

#### **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?**

P3: Olha... de formação desde noventa e cinco.

E: De sala de aula quanto tempo você tem?

P3: De sala de aula constante, desde 2003.

**Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P3: Nessa que eu estou no estado desde 2004 e na prefeitura eu trabalho desde 2014.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P3: História nas duas escolas.

**E: Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P3: No estado eu tenho cinco turmas e na prefeitura eu tenho seis turmas.

E: Cinco turmas de qual ano?

P3: Cinco turmas de 6º ano no estado e na prefeitura eu tenho três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P3: Olha, eu vou contar uma coisa pra você. Eu lembro que quando eu estudava e na escola que eu vim me formar depois como professora do magistério eu tinha umas aulas de ciências muito... eu achava... hoje eu entendo essa palavra, mas eu achava na época muito maluca, mas hoje eu sei que era muito agressiva que era mostrar pra gente doenças sexualmente transmissíveis e que mostrava pra gente o corpo das pessoas, mostrava pra gente os órgãos, tanto de homens, quanto de mulheres é... quando essas pessoas contraíam alguma doença e era muito mais é... e era muito mais assustador de ver aquilo do que propriamente interessado em aprender essa prática de educar pelo medo me parece que ela... que ela já vai muito distante no tempo. Mas quando a gente fala de educação sexual, primeiro é a questão da pessoa se entender como pessoa né, que ela tem um corpo e que esse

corpo precisa cuidar e que ela precisa conhecer esse corpo porque ela vai se relacionar como outras pessoas, seja do mesmo sexo, seja do sexo oposto. Então quando a gente fala de educação sexual mesmo é fazer com que a molecada ou as pessoas se entendam, consigam compreender quem ela é, suas vontades, mas antes de qualquer coisa, pra mim é se entender como um sujeito, como um corpo em construção que pode ter mudanças na questão de desejo, por exemplo, mas, fundamentalmente é aliar a questão do desejo com a prática de saber mesmo né... A gente precisa saber como funciona o nosso órgão genital, a gente precisa saber o que que nosso corpo tá pedindo, ter cuidados... é tudo aquilo que a gente pode fazer de tratamento pro nosso corpo.

### **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P3: De verdade é um grande retrocesso que a sociedade brasileira tá passando né, em nome de um conservadorismo né que é muito ruim porque ele é arraigado nas questões religiosas, então a gente tem um grupo religioso que tá acendendo nas questões econômicas, aliás, já acendeu né, já são poderosos, já tem controle da economia, mas que querem também se apropriar das decisões políticas e pra isso eles levantaram uma bandeira da moral e do conservadorismo que atravessa todas aquelas políticas de desenvolvimento que o Brasil tava tendo. É muito ruim porque não é um debate saudável é uma imposição. Todos aqueles que são contrários a essas pautas conservadoras é... sofrem perseguições, seja das mais variadas, mas principalmente no seu ambiente de trabalho. É retrocesso porque impede aquilo que você fez como primeira pergunta sobre educação sexual né, a escola é um espaço assim...

apropriado pra esse debate porque ali agente tem uma multiplicidade de muito grande de pessoas, de corpos e tem uma diversidade muito grande de compreensão de mundo e de corpo mesmo né. Então a gente tem o menino que é hetero que vai beijar uma menina que é hetero. A gente também tem a menina que gosta de menina, o menino que gosta de menino, mas também a gente também tem aquele menino aquela menina que ainda não se acha como corpo desejante a ponto de falar “olha eu gosto disso ou daquilo” e que pra eles a coisa do beijo, por exemplo, que pra nós pode causar espanto, pra eles é mais livre. Então as políticas dessa nova gestão que estamos sofrendo é uma política de proibição é uma política de encerramento do debate. É uma política que não traz perspectiva de democracia. Tá negando os direitos humanos né porque quando a gente fala em direitos humanos a gente tá falando quais são as condições reais mesmo que eu tenho pra poder existir da forma que eu existo. Então se o Estado ele encerra, ele emperra o debate de gênero, significa dizer que o número, por exemplo, de meninas que são lésbicas e de meninos que são gays aumenta na questão da violência. Eles podem sofrer mais violência é... eles podem ser espancados, serem mortos. As meninas podem passar por muito mais violência porque quando a gente fala de gênero, a gente tá tentando construir um debate de igualdade, não só de oportunidade, mas de corpo, de existência. Do jeito que os meninos existem nas suas liberdades, as meninas também precisam resistir para acabar com a violência. O homem manda, xinga, espanca a mulher e mata na hora que bem quer e entende. Essa nova política aí que tá sendo intronizada no Brasil ela é muito perigosa porque ela permite as violências e se agente for parar pra pesquisar um pouco as políticas públicas do atual governo federal é uma política de desmonte e que políticas para as mulheres estão sendo desmontadas, as secretarias pras mulheres estão sendo desmontadas. A questão de verbas, o combate a violência doméstica estão sendo desmontados e aí a gente tem uma preocupação muito grande que é o governo não tá é... de verdade, desenvolvendo mais políticas públicas pra combater toda essa violência que existe em nossa sociedade brasileira, que é racista, que é machista e que é patriarcal. Essas relações permitem o máximo de violência com aquele e com aquela que é considerado inferior. Um país sem políticas públicas pra resolver

essas questões de violências é uma questão muito danosa porque elas tendem a aumentar.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P3: Olha, quando a gente fala de educação sexual nos dias de hoje no Brasil é... têm tantos mitos né, têm tanta coisa pra ser desmistificada, mas quanto mais cedo melhor né. Eu acho que... só pra você ter uma ideia que é uma coisa que as famílias deveriam começar fazendo, ter continuidade na creche, passar pelo ensino infantil, depois que a criança sai da creche que ela vai para a escolarização, que passa pelo processo de alfabetização. Têm creches na cidade de São Paulo, não sei se elas estão lá, mas que tinha prato azul e prato cor de rosa. É uma forma de educar no gênero através das cores né. E aí veio uma gestão nova que não está mais no governo e que começou a pensar de forma diferente. Reuniu professores pra falar “essas coisas não podem acontecer... se a gente quer um país mais igual mais livre, esse tipo de educação não pode acontecer mais”. Mas eu penso que, principalmente, durante toda a formação da criança até ela entender que o corpo é dela, que só põe a mão no corpo dela quem tiver permissão dela é... essa educação ela precisa acontecer o quanto antes, principalmente nas fases iniciais que é quando, por exemplo, as crianças podem sofrer algum tipo de abuso sexual. Então, quanto mais cedo... a gente dá aula pro 6º ano, por exemplo, se começar no 6º ano já tá começando tarde demais né. Tanto as meninas quanto os meninos eles podem sofrer abuso sexual e as pesquisas elas sempre apontam pra gente os dados, sempre apontam que quem realiza a violência sexual contra as crianças menores são os parentes. É o pai, é o tio, é o avô, é o irmão mais velho, é o padrasto, é sempre alguém que é conhecido. Então pra criança denunciar também fica muito difícil. Então a educação sexual, no primeiro momento pras crianças seria como um escudo contra a pedofilia, por exemplo, esses abusos que acontecem em casa, porque ela teria entendimento de falar, de compreender que o corpinho dela só ela ou a mãe dela ou o pai dela, se assim a família estabelecer, que pode tocar a mão e, principalmente na sua genitália. Quem é que pode por a mão aqui? Mamãe põe porque tá limpando, papai põe porque ajuda a limpar, mas passou disso é... é

já pra gritar já. Eu como eu trabalho com os 6<sup>os</sup> anos, eu sou professora de história, mas esses assuntos não podem ficar fora das minhas aulas. E eu sempre falo pra eles com tranquilidade, com naturalidade, não causa espanto, que é preciso gritar quando alguém estranho mexe no corpo deles. E tem gritar, tem que denunciar pros pais ou responsáveis saberem que alguma coisa errada ta acontecendo. Então, é fundamental assim, é... que a criança consiga entender. E aí começa em casa né, a escola só poderia estar fazendo essa continuidade, esse trabalho, falar da preservação do corpo, do cuidado com o corpo. Mas a gente também com os retrocessos das políticas, a gente sofre retrocessos nos valores, na moral e de repente... é... as famílias não... não fazem esse trabalho também por falta de informação. Por exemplo, a gente tem um tabu na sociedade brasileira que é... por exemplo, eu tenho professores, eu tenho amigos que são professores de séries iniciais e que sempre tem que dar conta da honestidade, do caráter da positividade dos seus valores, falar assim “ó eu to aqui pra ensinar, eu gosto disso...” A todo instante tem que está ali provando que tá ali pelo trabalho né... e não por uma intenção sexual escondida que vai fazer ele ser um abusador. Então no Brasil quem cuida das crianças são as mulheres, principalmente na escola, e agente precisa quebrar esse tabu, falar assim “não, cuida de criança que tem formação e qualificação para cuidar da criança fora da escola”. Enquanto tiver esse tabu de que homem não pode cuidar de criança a gente tá permitindo que escondidamente falando, essa palavra nem existe é... homens continuem a abusar de crianças inofensivas aqui nesse país. Então, a nossa ministra da família aí dos direitos humanos ela é uma das responsáveis por criar mitos em relação ao que nós que queremos que a mulecada se compreenda direito, ela fala que a gente é a favor da pedofilia, que a gente é a favor dessas monstruosidades. Bom, se a gente quer educar pra ter denúncia, nós não podemos ser a favor. Quando eles desmontam todas as políticas públicas relacionadas ao que acontece na sociedade brasileira, me parece que eles são bem mais a favor do que eles pensam né, porque é... quando eles falam que eles são conservadores a gente nunca pode deixar de perguntar: “mas o que eles querem conservar? Se eles fazem pesquisas eles descobrem que a família, boa parte das famílias do Brasil são gerenciadas por mulheres. Se eles

fazem pesquisas sobre violência doméstica, eles vão descobrir que as mulheres sofrem muita violência, as pretas e as indígenas também. Se eles fazem pesquisa de gênero eles vão descobrir que os gays que as lésbicas e que as mulheres *cis* morrem. O que eles que eles querem conservar afinal de contas? Eles querem conservar a violência? A desigualdade social? Essas coisas a gente precisa perguntar porque quando a alguém fala assim “ó eu sou conservador...” mas você tá querendo conservar o quê? A família tradicional que eles reivindicam não existe mais, têm pesquisas que falam que quarenta por cento das... de cem por cento das mulheres que sofrem violência, quarenta por cento dessas mulheres são evangélicas. É isso que eles querem conservar? Então a gente precisa contextualizar e debater essas questões pra gente entender exatamente pra que lado vai as políticas públicas né. Só que os meios de comunicação fazem um papel de convencimento importante e as pessoas acabam esquecendo que elas também pensam né, engolem o que os governos e as propagandas falam, acham que é certo e pronto! Então... falar de educação sexual na família brasileira é remontar ao primeiro aninho assim quando a criança já tiver compreensão e começar explicar e depois a escola vai fazer um outro trabalho de... de corpo mesmo, de apresentação do corpo. Tem o corpo biológico e o corpo social, como é que esse corpo biológico, como é a construção desse corpo social. A escola media né essa transição e todos os professores devem fazer, todos! Não importa qual é a disciplina que o professor tem.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares.**

**Qual sua opinião a respeito?**

E: Você já falou um pouquinho sobre isso na questão anterior, mas eu vou pedir pra você falar um pouco mais. Você já falou que a educação sexual deve dever permear todos os componentes curriculares, mas será que todos os professores têm condições, têm preparo, eles se sentem preparados, eles conseguem, será que você dizer, obrigar, não sei... que todo professor têm que trabalhar a educação sexual na escola... se ele não está resolvido nem com ele

mesmo, se ele não se sente a vontade. Como você mesmo apontou, não há interesse por parte do governo em formar o professor para essa educação sexual emancipatória. Atualmente essa questão se mantém silenciada. É melhor não falar, toma cuidado. Uma vez eu perguntei para uma formadora porque não estava tendo mais cursos de formação continuada voltada para a educação sexual e ela me respondeu que o momento exigia cautela para falar sobre essas questões... Então... como que a gente resolve essa questão? Todo professor deve trabalhar, mas será que todo professor têm condição de fazer? Será que vale a pena a pessoa tocar nesse assunto, mesmo que ela não tenha condição nenhuma para abordar essas questões?

P3: Então... tem uma questão importante que é a questão da formação né. Quando a gente fala assim “olha todo professor deve dar conta de responder algumas questões no sentido de educação sexual” a gente tá falando que fundamentalmente que é preciso ter formação pra isso né, porque se agente for deixar pro império dá opinião, significa dizer que eu posso falar qualquer coisa. Se eu tenho uma responsabilidade pública que é de ajudar formar e formar melhor, antes de qualquer coisa eu preciso também me formar né? Paulo Freire fala né “quem ensina também aprende” né, então, a gente precisa é... ter essa disposição pra formação, ter a disposição, pra derrubada dos nossos próprios mitos, das nossas próprias barreiras. Ter condição de falar assim: “olha... talvez, eu jamais interromperia uma gravidez, mas eu não posso negar que esse direito exista”. Então, quando eu to falando de formação mais ampla, mais completa eu to tentando garantir pros os estudantes, pros meninos, pras meninas, o direito que ele têm daquela formação e aquela informação que vai fazer com que ele compreenda as relações e um mundo melhor, parte desse princípio. Se a gente não tiver informação... Eu lembro de uma coisa que meu companheiro falou pra mim, que uma professora de ciências falou na sala lá pra turma dela que o órgão mais importante do corpo humano era o coração. Entendeu? É complicado porque... ela sente mais o mundo... uma pessoa religiosa sente mais o mundo mais pelo coração do que propriamente pela razão. Mas depois ela teve que voltar... acho que ela se ligou ou alguém, um aluno ou uma aluna reclamou, “ó professora, não é esse o órgão mais importante, o mais importante é o cérebro né?”... e aí no outro dia ela vai, se



refaz. Quer dizer, o professor precisa, quando ela tá orientando ele precisa ser científico na questão que ele tá tratando né... então é preciso fazer leitura, é preciso compreender as estatísticas, é preciso compreender o que a lei fala, o que a norma fala né, precisa separar a sua crença daquilo que ele está ensinando pros alunos. Então, eu tenho a minha... todo mundo sabe eu tenho minha religião e minha religião, por exemplo, acredita na reencarnação, entendeu? Não é porque eu tenho essa crença, por exemplo, que eu vou falar pras mulheres do Brasil todo que a interrupção da gravidez é um pecado, é um crime. Eu tenho que garantir para essas mulheres, de que se assim desejarem, se tiverem essa condição, elas podem interromper a gravidez porque é uma compreensão que ela tem dela naquele momento. Não importa o motivo, se foi um estupro, se a criança tem anencefalia... “ó gente, eu tive uma relação com um cara que eu... sei lá”... não vamos nem comentar as condições de como uma mulher pode ficar grávida, mas ela também não pode se responsabilizar sozinha. Se ela quiser interromper eu tenho que conversar com ela e falar assim “ó, o seu direito tá garantido”. Então, quando a gente fala da formação agente tá falando pros nossos alunos “ó, eu to garantindo pra você o direito que você tem de ter essa formação e, independente do que eu acho que é certo ou o que é errado, eu preciso passar isso pra você”, mais aí é claro que a gente tá falando de dedicação, que os professores não têm tempo de estudar. Têm professores que têm dupla jornada, tripla jornada é... mas acho que o maior problema nosso mesmo é... além da falta de tempo é ter uma formação assim que precisa de grandes reparos. O professor pra falar de qualquer assunto ele precisa ter condições pra isso. Eu sou uma mulher que na minha idade não dirige, então eu não posso ensinar ninguém a dirigir né? Eu só to dando um exemplo daquilo que eu posso fazer. Eu só posso ensinar aquilo que eu sei e eu tenho que saber bem. Todos os professores precisam saber, a gente precisa ter formação continuada, precisa ter nossas horas sabáticas de estudo... se a gente tivesse um país voltado realmente para o desenvolvimento da educação, das pessoas e da economia, a gente teria tempo pra estudar, pra não ficar só na sala de aula. As vezes a gente não tem condição de corrigir uma atividade com qualidade porque agente só tá trabalhando. Se o Brasil tivesse envolvido nessa questão, a gente teria nosso tempo de leitura, de

formação, “olha, se vai trabalhar cinco anos, dois anos se vai ficar estudando”... Alguma coisa assim pra gente melhorar nossa postura na sala de aula, pra gente melhorar na sala dos professores porque é... a gente precisa ser aqueles e aquelas que vai levar com a gente uma ideia de mudança de verdade né. Então, as várias violências que um gênero sofre no nosso país. Todas elas claro, calcadas pela sociedade de classe que nós vivemos. Não dá pra gente falar de mulher sem falar de capitalismo e ver as relações imbricadas entre o capital e o corpo da mulher. Não dá pra falar de racismo, sem falar de capitalismo, né? Então... a gente precisa ter uma ideia concreta do que é a sociedade pra gente poder levar pra a sala de aula. E aí envolve: gênero, orientação sexual, envolve educação sexual, envolve um monte de coisa e o professor precisa ter essas condições. Só que a gente também tem um problema sério que nós somos culturalmente muito cristãos né. Então como a gente começa desde pequeno escondendo nosso corpo, a gente mal consegue olhar pra ele. Se a gente mal consegue olhar pra ele, a gente mal consegue falar dele. Então pra nós, os brasileiros, o corpo é um tabu. Quando a gente vai pra sala de aula, a gente vai com esse tabu, o que impede... de uma boa aula ser realizada. Porque o professor acha que já tem formação suficiente e acaba levando seus tabus pra escola e não fazendo os debates necessários né. E aí os alunos escolhe um professor, as vezes que ele vê que tem mais abertura, pra poder falar das suas angústias, fazer suas perguntas e se o professor tiver condição, ele dá conta. Se não, ele vai ter que se formar bastante pra isso.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P3: Primeiro ele tem que ter envolvimento com a formação. A formação retira da gente todo e qualquer sentido ou sentimento de tabu né. Aquilo que a gente tornou tabu, aquele assunto que não pode ser tocado, aquilo que não pode ser debatido tem que ser desconstruído por nós. Então os professores eles precisam abrir as suas janelas da racionalidade pra poder ter condição de ajudar formar melhor. Então o envolvimento dos professores, tá ligado, antes de qualquer coisa à formação né. Eu tenho uma reclamação pra fazer que ela é muito particular, um pensamento bobo que eu tenho que eu acho que os professores que são neopentecostais principalmente, eles levam muito mais a

sua crença pra sala de aula no seu jeito, na sua fala, no seu comportamento do que propriamente a ciência né. E aí a gente começa a ficar preocupado porque... é o império eu chamo de império da opinião e da vontade que vai se tornando realidade no nosso país. Então você não pode falar é... que... a mata tá pegando fogo porque os índios e os caboclos estão colocando fogo. Aí vem lá o pessoal das estatísticas, dos estudos do meio ambiente e fala assim: “não, a gente têm aqui prova de que quem tá colocando fogo na mata são os grandes fazendeiros”. E aí alguém diz: “tá, mas a gente não respeita esses dados, a gente só quer aqueles dados”... Então... é perigoso isso porque as nossas crianças elas têm acesso à informação mais ou menos né. Aí elas vão aprendendo que a ciência é pouca coisa. Que o mais importante é religião é Deus né, e que a ciência tem pouca coisa e agente não se desenvolve como ser humano nem como país. E aí a gente vai vivendo nessa violência toda. Então, tudo isso que a gente tá falando, no meu modo de compreender, elas são todas enredadas assim né, por... pelo capitalismo. É ele que entremeia as nossas relações. Se o professor ele não tiver formação pra ter uma boa condição na sala de aula, só pra você ter uma ideia ele não consegue nem lutar pra melhorar a carreira dele, a valorização dele. Então uma coisa tá ligada com a outra né. Quando você fala dos PCN, lá nos idos dos anos noventa era uma novidade né, então tava todo mundo assim, com muita vontade de saber o que são os PCN. Hoje os PCN estão guardados em caixa, embolorados, cheio de poeira né. E ninguém mais toca nos conteúdos, nos temas que os PCN trazem pro debate dentro da escola, dentro da sala de aula. Então, a nossa formação ela tem que ser constante. Ela tem que ser contínua. A gente tá muito atarefado aqui no período da pandemia, por conta das nossas atividades remotas, mas como eu tenho menos atividades domésticas que outras mulheres, por exemplo, eu não tenho filhos, eu tenho mais tempo pra ler. Então eu voltei a ler num ritmo que eu lia há dez anos atrás. Escrever a mesma coisa. Então todo dia eu leio uma notícia do meu interesse, não precisa ser simplesmente jornalística, o meu interesse é mais científico. Não é da televisão, não é do que tá acontecendo “ó o UOL publicou isso”, tá, mas as vezes eu não sei... mas é um artigo né.... Então, todo dia quando a gente tem a prática da leitura porque você tem mais tempo, você tem condição de se formar

melhor. E aí a gente esbarra naquilo que o brasileiro pouco gosta que é a leitura. Então, formação continuada tá ligada com a perspectiva do tempo e do gosto por aprender e pela leitura, aí a gente consegue ampliar nossos horizontes, fazer mais sinapses e ser menos preconceituosos porque nós somos filhos do preconceito. Então os professores eles precisam ter essa condição né, de assumir essa parte da sua formação, que a gente sabe que é complicado por questões políticas, de tempo pra estudar, por exemplo. Mas que ele precisa ser responsável nessa questão pra poder levar uma melhor compreensão de mundo para sala de aula.

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Há no currículo de história alguma menção em relação à educação sexual? Nos livros didáticos de história a perspectiva da educação sexual está presente?

P3: Olha, você tem, por exemplo, no curso de história passando pelas questões um pouco mais ligadas para a evolução, constituição do bioma e depois vem aquela questão dos primeiros homínídeos e tudo mais. E passando nessas questões eu, por exemplo, faço uma inversão no meu currículo. Por exemplo, eu não vou falar primeiro da mesopotâmia, do mundo antigo, da Grécia antiga, eu primeiro falo dos povos indígenas. Nas minhas aulas quando eu estou com os 6ºs anos é... eu sempre tenho essa questão de você seguir aquilo que tá entremeado lá que é um pouco mais distante é claro que você vai falar dos costumes desses povos né. Aí requer uma carga de leitura, de pesquisa é... como é que é a comunidade deles, seus costumes, o que é ser mulher, o que é ser criança, o que é ser adulto, um homem adulto né, e uma pessoa que eles chamam de ancião. Então, cada um desses corpos tem um lugar na sociedade né. Não só de atividades produtivas, mas de compreensão, de existência né. O que é totalmente diferente da sociedade capitalista que nós vivemos. A criança lá tem todo direito de ser criança, tem o tempo de brincar, ter o cuidado, de aprender que são relações assim que se entremeiam uma na outra. Você não sabe que de repente o menino está brincando de pescaria, mas ele tá aprendendo a pescar. As mulheres, os cuidados com as crianças, o papel que é uma coisa mais sólida, mais fixa na sociedade. Como é o papel dela com o corpo. A gente vai mostrando algumas coisas pras crianças pra

eles perceberem que nessa sociedade, que ela não é baseada no acúmulo, no material de riqueza, então, as relações elas são totalmente diferentes. Elas são mais humanas né, elas são mais afetadas por outras situações que não é essa de ordem, de ordenamento de que “olha, eu to mandando você tem que fazer isso, se você não fizer isso você tá desempregado”. Eu to falando isso pra falar pra você que é esse comportamento social que norteia parte das aulas que eu dou pros meus alunos. Você encontra a questão da mulher, especificamente no 7º ano quando você fala da revolução industrial. Também tem a questão da criança, então, têm várias partes no livro didático, no currículo e aí a gente também tem que pescar o que a gente quer trabalhar com os alunos, pra mostrar as condições, como é que era, o que que era a questão da mulher branca lá no século XIX, o que que era a questão da mulher negra, o que que era a questão dos povos indígenas, dos países colonizados. Todas essas questões elas perpassam pelas questões do corpo né. Como é que um europeu, com é que um estrangeiro traz pra nós essa visão da existência preconceituosa deles, que eles querem expandir pro mundo e como é que eles vão tratar os povos e os corpos que eles encontram aqui. Então se você pega a Europa como modelo, as outras relações são todas erradas. Mas se você pega as relações aqui pra questionar os modelos, você vai ver que com o modelo tem algum problema. Então, o currículo ele... ele tá permeado. Você vai trabalhar no 9º ano a questão de guerras, por exemplo, você vai ver que a mulher num determinado período de tempo, ela saiu de casa e foi trabalhar nas fábricas pra ajudar na produção de armas e quando acaba a guerra elas têm que voltar de novo. Aí elas falam: “peraí, alguma coisa mudou”. Então essas questões, elas estão todas transversalizadas para questão da mulher, da condição da criança e isso tudo por conta do sexo biológico que ela carrega. Então se o gênero na história ele é determinado né, quando eu nasci, falaram que eu era do sexo feminino, que eu era uma menina. Mas se eu tenho uma orientação sexual diferente daquilo que determinaram pra mim, eu vou ter que ter uma postura de emancipação. Então, a gente nasce com um sexo e a partir desse sexo a pessoa determina o nosso gênero. E a partir do nosso gênero querem determinar o nosso desejo, a nossa orientação sexual. E os livros, eles têm muito mais o corpo da mulher presente do que propriamente a questão do

que que a mulher pode ajudar na construção da sociedade. Então ela é sempre mãe, ela é sempre uma cuidadora, ela é sempre a doméstica. Ela é sempre aquela que ajuda pra fora quando a sociedade precisa. Mas quando a sociedade não precisa, ela tá voltada pra dentro e aí que entra nossa leitura, nossa interpretação, de questionamento, de falar que os tempos mudaram e aí a gente tem que atravessar esses corpos estáticos com as leis com as novidades, com tudo aquilo que significou a transformação. Então, o currículo de história, ele tem as suas particularidades na questão de orientação, não de orientação de gênero né, mas ele tem, ele debate pouca coisa sobre a questão da mulher. E quando a gente fala da mulher a gente tá falando sobre a questão da educação sexual também. Mas aí a gente teima um pouquinho mais, trabalha com documentários, com poesias, com letras de música, com recortes de jornais, notícias é... trabalhar com a mulecada. Dependendo da série a gente aprofunda um pouco mais. Eu como professora tenho uma compreensão que qualquer série, qualquer criança de qualquer idade é capaz de compreender qualquer coisa. Agora se você inventar que aquilo que você tá ensinando, que aquilo que a criança precisa aprender, ela não pode aprender aquilo porque aquilo é monstruoso, significa dizer que a gente tem um problema pra ensinar. E quando a gente tem um problema pra ensinar a criança não aprende. Então, assim, do 6º ano até o 3º ano do colegial tem coisas bastante interessantes sobre a questão de gênero. Quando fala da questão de gênero, daí a gente entra com a questão da orientação sexual, porque aí você não vai encontrar lá como você daria essa aula de orientação sexual pro seu aluno. O currículo do ensino médio ele repete aquilo que foi ensinado do 6º ao 9º ano e aí, a gente aprofunda bem mais as coisas. Você vai respeitar o limite, você ver a orientação. Se eu quero passar um documentário eu tenho que ver pra que idade que é, se eu posso passar. Tem que assistir antes, pra ver se, por exemplo, se meu aluno vai ter condição de compreender aquilo que tá colocado. No primeiro colegial, por exemplo, a gente trabalha com o filme chamado *a guerra do fogo*. E aí mostra o desenvolvimento e a evolução dos hominídeos e... e no filme ela tem uma parte que ela é de relação sexual. Mas ela é de uma relação sexual um pouco mais bruta né. Vem aquele homem, aquele hominídeo, toma a fêmea e faz o que quer com ela. Lá pro final

do filme né, que as relações se desenvolveram, o modo de enxergar, a imaginação do mundo é outra, é... começa a nascer um afeto entre um hominídeo e um hominídeo do sexo feminino e de repente a cena mostra o cara, esse hominídeo tomando a fêmea e querendo fazer penetração por traz dela né. E ela olha assim, fala “não, não é assim é desse jeito”, ela pega e vira ele, daí os alunos olham assim e dão risada. Mas aí eu pergunto pra eles assim “você acham que naquele período já tinham esse tipo de relação ou é uma interferência do diretor do filme, nessa cena, nessa construção de cena”? Quando você faz essa pergunta, eles param pra pensar, né, porque aí eles percebem que as coisas não são estáticas. Elas são construídas. Então, eles falam assim “é professora, é verdade né”? Ele tá insinuando que naquela época já tinha beijo, não tinha beijo. Então, o filme é pra provocar em vocês exatamente essas mudanças, reparar que as coisas não são estáticas e vocês fazerem a crítica necessária em cima daquilo que vocês estão vendo né. E fazer com que vocês possam ter um debate. Então assim, a gente sempre trabalha com essas questões. Eu particularmente, na minha função como professora na sala de aula eu trabalho muito essas questões. Toda vez que é preciso parar a aula pra desfazer uma brincadeira né, que é o bullying né, prefiro falar mais o bullying porque o bullying é violento do que a brincadeira. Eu paro a minha aula pra falar que esse comportamento de xingar o menino de veadinho, de mulherzinha, disso, daquilo não pode porque é sempre tentativa de inferiorizar o outro e aí você pode matar depois. Então, o currículo de história é bastante bacana em relação a isso. Conteí mais ou menos algumas passagens do currículo, mas têm bem mais coisas.

E: Bacana, bacana...

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola? Como?**

P3: Olha, primeiro nós adultos, ainda mais se for professor, a gente tem a mania de achar que a gente sabe tudo né. A gente pega nossa opinião ou a nossa vontade e caracteriza aquilo como realidade. Com a formação mais qualificada dos professores, com mais experiência em sala de aula, esbarra muitas vezes nesse tipo de comportamento. E esse comportamento não permite, muitas vezes ou na maioria das vezes, que haja uma mudança de

postura, de compreensão, uma relação melhor, um pensamento diferenciado. A gente esbarra bastante nisso. Então, por exemplo, quando você vai falar das temáticas de gênero, de raça, dentro de um curso na escola. Ou você vai fazer formação é... fora da escola, a gente sabe que as coisas levam pra mudar. Mas mesmo sabendo disso você sempre vê assim, que as pessoas ficam estupefatas né, “nossa, eu não sabia disso”... mas quando elas vão para o interior da sala de aula, elas deixam essa novidade que elas aprenderam, não sei se elas compreenderam, mas elas ficaram sabendo e voltam a se comportar da forma que ela se comportou na semana retrasada. Então, existe uma vontade de não mudança também na concepção humana. E aí isso dificulta bastante novos comportamentos, novas relações. Mas é fundamental que é a questão de gênero né.... Três coisas que deveriam ser fundamentais pra nossa compreensão de mundo que é a questão de classe, nós somos sujeitos que pertencemos a uma determinada classe e, a partir dessa classe tem todo um papel social que a gente vai ser obrigado a desenvolver. Existe a questão de gênero, que também são papéis construídos e existe a questão de raça. Então essas três temáticas que nos coloca no mundo enquanto sujeito é... de atividades, deveriam ser constantemente trabalhadas pra que a gente abrisse né, o leque de compreensão pra mudança. Então não é possível falar de formação, ainda mais nos tempos de hoje sem tocar nessas questões né. Mais ou menos assim, a gente tá ouvindo muito isso, né. As crianças, elas estão tendo mais consciência de si, do seu corpo muito mais cedo. Então uma criança com quatro anos, ela não sabe que de repente ela vai... se for menina, se vai gostar de um menino ou de uma menina, ela não sabe disso. Mas é possível no comportamento dela, no desenvolvimento dela, você perceber alguma coisa. E aí você vai falar ou não, dependendo da idade. Nessa escola que eu trabalho, quando eu comecei trabalhar nessa escola, eu tive alunos de 5º ano, que eu acompanhei 6º, 7º, 8º, passou pro 1º, 2º e 3º colegial. Então, teve turmas que eu dei aula no 5º ano, as vezes deixava de dar aula um ano ou outro pra encontrar no ensino médio. Eu tive alunas que hoje são declaradamente lésbicas, mas que no 5º ano eu já sabia, mas que eu nunca falei pra elas, porque não é um direito que eu tenho. E eu não sabia nessa idade se elas iam ter essa compreensão, mas quando você volta anos depois



no ensino médio, com... com essa mesma menina, esse mesmo menino e eles conhecem você, aí você não precisa perguntar nada, eles chegam e te falam. Uma vez eu fiz uma brincadeira, eu falei: “ufa, demorou anos eim!” Mas enfim, agora eu sei. “Mas porque demorou?” “não, eu sempre soube, eu só estava esperando chegar e ter a coragem ou a necessidade...” Não é nem a coragem é a necessidade de falar. “Eu quero falar!” Se eu falo de coragem, significa dizer que tem alguma coisa errada comigo e que as pessoas não vão aceitar. Eu prefiro falar: “eu tenho a necessidade de falar pras pessoas me entender né”. “Eu quero ser entendida e vista dessa forma”. Não da forma que você quer que eu veja, então, a gente precisa ser sensível. A gente precisa ajudar construir as compreensões para que quando essa criança, esse adolescente vier falar da sua condição, isso não cause estranhamento pra ele né. Ele vai conseguir... se ele vai ter aceitação da família ou não, isso aí já é uma outra conversa que muitas vezes eu falo pra eles assim: olha, se vocês quiserem a minha ajuda, se vocês quiserem que eu converse com os responsáveis, com os pais, é só a gente marcar. Eu to aqui na escola todo dia, tal horário. E se for fora do horário eu também posso tá aqui pra gente ter uma conversa pra saber exatamente que isso não é um bicho de sete cabeças e que a pessoa não vai morrer e nem ficar por conta disso né. É o que nós somos. É dessa forma que eu me vejo, é dessa forma que eu estou me construindo. E o desejo a gente sabe que eles também são transitórios. A gente gosta, por exemplo, de por uma saia hoje, usa muito, um mês depois a gente coloca no guarda roupa e esquece que ela tá lá. Mas um belo dia, passou alguns anos a gente olha e fala: “nossa eu gostava tanto, o que quê mudou?” Os nossos desejos são transitórios. A heterossexualidade ela é uma heteronormatividade, mas ela não significa necessariamente que um homem ou uma mulher que se diz hetero vai permanecer hetero pro resto da vida né, porque o nosso desejo é transitório, ele é performático né e... e aí não sou eu que controlo né. Desejo a gente não controla. Então... a formação, a gente vai bater nessa questão da formação. Ela é fundamental pra escola poder ajudar na compreensão das relações que estão colocadas. Elas não são novas, elas sempre existiram, elas foram emparedadas né. E os professores precisam ter uma escola como uma direção, um grupo de coordenadores abertos e voltados pra essas questões

pra ajudar numa formação melhor. Os horários de formação do Estado que são os chamados ATPCs, eles poderiam ter essa temática mais desenvolvida, se os próprios professores, os coordenadores tivessem essa formação.

E: Só voltando um pouquinho nessa pergunta, você falou três temas, classe, gênero e raça. Esses três temas estão diretamente relacionados com a educação sexual? Foi isso que você quis dizer ou você quis dizer que eu tenho que partir daqui pra desenvolver uma educação sexual mais abrangente?

P3: Na verdade, são campos que a gente pode entender como eles sendo paralelos né, que muitas vezes se entrecruzam. Por exemplo, quando você fala de gênero, como é que tá construído o papel da mulher na sociedade que nós vivemos? Mas quando eu falo da mulher, a gente tem que abrir um parêntese, eu não to falando de todas as mulheres. O conceito ele pode ser universal né. Mas as especificidades dos corpos femininos elas são bem específicas, por isso especificidade. Eu faço parte de uma classe. Essa classe são de trabalhadores. Existem homens e mulheres. Como é que as mulheres são enxergadas na sociedade capitalista? Elas têm os mesmo direitos? Elas recebem igual? Elas têm o mesmo poder de decisão? Como é que essa figura feminina ela foi construída na sociedade de classes que nós vivemos? Então ela foi construída de uma forma subalterna, ela foi construída de uma forma inferiorizada. Ela trabalha o mesmo que o homem ou até mais e ganha menos. O poder decisão dela é mínimo, quase insistente. São corpos que sofrem violência sexual, violência física, violência verbal e que por último, acaba sendo assassinada. Então, quando a gente vai falar de educação sexual, a gente vê que tem um corpo que está sendo construído de uma forma subalterna devido ao sexo biológico que ela carrega. Então a mulher ela é vista de forma inferior porque ela tem uma genitália diferente da do homem. Então isso é uma questão de classe. Eu falei pra você de classe, que classe que é? A trabalhadora. Eu falei de gênero, de quem que eu to falando? Da mulher. E aí se eu falar de raça, eu vou falar que a mulher negra no nosso país, ela sofre muito pior condição ou, as piores condições que você poderia imaginar. Porque se a gente vive numa sociedade estratificada, tem o homem branco, a mulher branca, o homem negro, a mulher negra... O homem branco, quando ele olha pra traz, ele enxerga a mulher branca. Quando a mulher branca olha pra traz,

ela enxerga o homem negro. Quando esse homem negro olha pra traz, ele enxerga a mulher negra. Mas quando ela olha pra traz, ela não enxerga absolutamente nada. Então, são os corpos negros, sexualizados que vivem as maiores violências. Se a mulher branca sofre violência, a mulher negra, na nossa sociedade ela vive bem mais. A gente sabe que na formação do povo brasileiro, tem o branco, o indígena e o negro. Mas as populações indígenas, elas tem uma outra cultura, a gente luta pra que eles continuem existindo na sua cultura. Eles não estão entremeados aqui em nossa sociedade capitalista como tá a mulher branca e a mulher negra. E aí, quando você fala do sexo biológico que determina a condição, você também vai ter que pensar na cor. Essa mulher negra, ela sofre mais violência. Você pega as meninas negras na escola, você vai ver que por elas serem meninas e negras, elas nunca são, por exemplo, a rainha da festa junina. Elas não participam de concurso de beleza. Elas não são as primeiras a serem paqueradas. Elas não são as primeiras a serem beijadas. Existem no Brasil vários estudos que falam do que quê é a solidão da mulher negra. O que quê significa essa marca de negritude que faz com que, por exemplo, que ela tenha uma solidão que atravessa toda sua existência, mas que não deixou de ser relacionar, mas foi abandonada. É a mulher que é mais abandonada com filho, geralmente. Então, a orientação sexual da mulecada, ela não é só uma questão biológica. A gente não quer só construir identidade biológica. A gente tá tentando... biológica na questão de compreensão do que é o corpo humano tá? Nessa questão biológica mesmo. Não to falando de desejo. Então se a gente não quer construir só essa questão de compreensão biológica, a gente também não quer só falar que ser mulher é isso, pronto e acabou! Então, tem um corpo biológico que socialmente está sendo construído e que vai com o tempo adquirindo algumas características que a gente precisa entender, debater, criticar, conservar aquilo que é importante e jogar fora aquilo que traz sofrimento. É isso. Na minha concepção é impossível, você falar de orientação, no sentido da educação sexual, sem você tratar dessas questões junto. É bastante complexo né. Exige uma gama maior de leitura, de formação. A gente tá falando das relações concretas. Nas relações concretas, como é que o corpo feminino é tratado? Nas relações concretas, como é que o corpo masculino é tratado? Então, a gente vai abarcar

a questão biológica e a questão social também daquele corpo que está em construção, entendeu?

E: Entendi tudinho. Mais claro do que isso...

P3: rrsrrs...

#### **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P3: Olha... eu também além de ter uma formação em história e filosofia, eu também tenho uma formação militante né. Eu sou do sindicato, sou da APEOESP que é o maior sindicato da América latina e que a gente ajuda a organizar. Então eu faço parte de um grupo político que debate muito essas questões. A gente lê muito, a gente estuda, a gente faz os nossos cursos. Nos cursos, por exemplo, no curso que eu fiz de história eu não tive uma disciplina voltada pra gênero. Mas quando eu fiz filosofia na UNIFESP que é um curso que obriga a gente a fazer disciplina em outros cursos da universidade, eu fiz alguns cursos voltados pra gênero né, tinha uma professora lá, Daniela Afinco, muito boa, que eu aprendi muito com ela, na questão de entendimento, de bibliografia, de seminário, a gente acaba aprendendo bastante e fora as leituras, outros cursos que a gente faz. A escola propriamente dita, não nos dirige pra esse campo. Isso aí é de formação mesmo. Quando eu falo de uma formação mais completa que o professor tem que ter, que a professora tem que ter. Eu dou esses cursos. Eu tenho uma experiência, por exemplo, na escola que eu trabalho hoje na prefeitura, eu dei um ano de gênero pros professores. E foi um curso bacana, difícil de levar até o final né. Principalmente dentro daquilo tudo que a gente tava falando de questão de concepção já formada, construção já fixa e aí você vai trabalhando com os professores e vão aceitando e vão recusando e a gente nesse chamados freios e contra freios né. E aí vai aceitando, a gente vai esclarecendo, vai fazendo perguntas. Teve uma coisa bastante interessante que um professor falou assim: “mas você traz muita estatística pra gente”! Eu falei assim: “então, o médico só cura uma doença quando ele detecta essa doença e aí ele vai saber qual é o tipo de tratamento”. As políticas públicas, por exemplo, relacionadas à gênero têm a ver

exatamente com as estatísticas. E que tipo de violência aparece nas instituições do Estado né? As mulheres estão sendo assassinadas. Em que quantidade? Quem tá sendo assassinado? Que idade? Isso tudo é estatística. E aí a gente vai fazer o quê? São as próprias instituições que produzem né. E o que quê a gente tem que fazer? Vai fazer uma medida. E as medidas são as políticas públicas. Então, se eu to falando pra você de um dado é porque esse dado precisa ser combatido. Tem que ter uma política, tem que ter uma lei, tem que ter verba pra isso ser combatido. A formação ela tem que se basear na ciência dos dados pra compreensão. Nas escolas a gente leva os cursos. A Prefeitura do Estado de São Paulo ela tá muito mais aberta, muito mais voltada pra questão de estudo de gênero, de raça do quê o Estado de São Paulo. Ela fornece muitos cursos. Existe o sindicato também da prefeitura, que oferece curso voltado pra isso. Eu pouco os faço. E aí me falta um pouco de tempo pra seguir outro curso, mesmo que seja utilizado pra evolução, eu faço pouquíssimos. Mas falta, principalmente no Estado de São Paulo, se a gente for dividir as redes, a Prefeitura de São Paulo tá caminhando à frente do Estado há um bom tempo, em relação à essa questão de gênero, de sexualidade, de raça. Os professores do Estado são mais fáceis de serem convencidos em relação ao conservadorismo. Então os professores da prefeitura que as vezes também são do estado, eles são mais abertos pros novos debates. E os professores do estado não. Mas a formação ela nunca é fácil. Porque você tá ali tirando um tijolinho que tá ali fixo. Está desconstruindo as barreiras e as vezes as pessoas levam mais tempo pra assimilar, acha que já tá velha, que não vai mudar. Mas têm uns novos que ajudam na compreensão e ajudam a mudar. Tem esse desnível né. Os professores do estado eu percebo que eles estão atrás em relação a isso porque tem sido ofertado muito menos coisas pra formação dos professores no estado.

E: A próxima pergunta você já respondeu parte dela, que era se **participou de algum curso de educação sexual na formação inicial**. Você já respondeu que na graduação de história você não teve, mas que na graduação de filosofia você teve. **Quais assuntos foram abordados nessa formação?** Assuntos relativos ao campo da educação sexual.

P3: Fundamentalmente, a questão de gênero com um recorte em orientação sexual. Como é que esse assunto deve ser tratado. A bibliografia é bastante extensa em relação a isso. A gente estudou muito Judith Butler, por exemplo, Guacira Lopes Louro, que são mulheres que ajudaram na questão dessa compreensão. Quando você tá também educando pra questão do sexo né, da educação sexual, você também está mostrando as contradições de gênero né. Então uma coisa tá muito ligada à outra. Você não fala de... como eu já disse, não existe o sexo biológico separado do corpo social né. Aí a gente fala de como essas construções elas acabam se dando. A gente fez vários seminários. Vimos alguns documentários. Então, a formação na UNIFESP em relação à questão de gênero ela é muito profunda porque traz muita novidade pras pessoas e retira... e faz a gente ficar um pouco incomodada com aquele lugar fixo que a gente tá na sociedade. Então, quanto mais informação, quanto mais formação a gente tem, quanto mais a gente reflete, pensa sobre ela. Existe uma maior condição da gente começar mudar nossas concepções e agir de forma diferente. A universidade ela é... mister né. Ela é ótima em fazer isso e provocar essas mudanças na gente né, o que é importante. Porque a gente não pode ter nos tempos de hoje, o comportamento de cem anos atrás né. A sociedade não pode continuar legitimando o espancamento de uma mulher porque alguém falou: “ah, mas ela gritou com ele”. Tá, isso aí é injustificável. Então, o estudo, as mudanças, elas vão trazendo outras perspectivas e outra compreensão e forçando o conjunto da sociedade a mudar. Quando a gente tá nesse governo aqui agora, eu acho que é uma resposta das mudanças que começaram, quer queira, quer não, no governo do PT. São governos que ampliou as políticas públicas pra questão de gênero e de raça. E que vai fazer essa grande quantidade de livros, de artigos, de pesquisas serem realizadas nos últimos treze – quatorze anos. Então foi um campo muito grande que se abriu. E a molecada, ela começa a perceber que não tão ruim assim ser gay ou ser lésbica não. É o que ela é e pronto. O povo preto começou a perceber que precisa de lutar mais pra ter mais dignidade e mais direito. E aí, veio essa onda conservadora que é pra encobrir essas conquistas e a gente voltar ao país do século XIX. Em que homens brancos mandavam e que as mulheres e a população negra só tinha que obedecer. É uma contra revolução que a gente tá

vivendo né. Porque você não pode ter cinquenta e quatro por cento da população brasileira e boa parte dela sendo mulheres negras, vivendo na condição que vive. De alta exploração, de opressão, de violência sexual, da ideia de que é um corpo que pode descartável a qualquer momento. Então, a universidade ela propicia esses debates importantes que a gente tá fazendo aqui. Então eu agradeço bastante as leituras, as indicações, aos cursos que eu fiz. Eu transitei por vários cursos né, durante essa graduação e eu fico muito feliz de ter ampliado ainda mais o olhar pra essa questão. Tanto é que mesmo, por exemplo, eu não tendo mestrado eu sou chamada pra trabalhar, pra fazer cursos com professores ou com aluno de faculdade particular né, pra ajudar fazer esses cursos assim né. Então, é importante sim a gente se voltar para essas questões. Porque quando a gente fala de educação sexual, a gente está falando de como é que os corpos estão colocados concretamente na sociedade que a gente vive.

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P3: Eu acredito que sim. Sim, porque eu tenho uma mania muito... eu desenvolvi um hábito eu gosto muito de leitura, eu faço isso desde sempre, desde que eu me entendo por gente é claro que com o passar do tempo eu tenha lido menos por conta dos excessos de trabalhos, de atividades que eu tenho que desenvolver. Mas as minhas leituras não são ocasionais né. Elas são sempre voltadas pra esse tripé que eu falei pra você: de classe, raça e gênero e que envolve essas construções de sexualidade, do papel desenvolvido socialmente pelos homens e pelas mulheres, a questão de raça muito entremeada aí, de gênero. E as minhas leituras são essas. Eu to em casa, eu sou aquela pessoa, eu sou considerada a chata da turma. Não fala perto de mim quando eu to estudando. Não liga o rádio, não liga a televisão. Se eu to numa aula, numa palestra, não fala comigo. Eu sou aquela que leva o caderno, a caneta, sempre to fazendo anotação, to sempre escrevendo. Procuro ler a maior parte né, não todas, mas a maior parte das indicações de leitura. Nunca vou pra um curso sem ter lido o texto. Então, eu procuro sim me preparar sim porque quanto melhor eu me formar, eu compreendo melhor o

mundo e eu consigo ajudar os meninos e as meninas né, a compreenderem melhor o mundo e as relações que estão colocadas nesse mundo aí. Mesmo sendo professora de história, compreendendo menos que o professor de ciências, por exemplo, como funciona os organismos internos, eu... eu... a questão do papel social nosso em relação ao corpo eu me sinto bastante preparada.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P3: Nunca. É bem provável que os alunos se sintam um pouco desconfortáveis né, em relação aquilo que eles consideram tabu né. Nosso país é cristão. Nossa formação é do pecado e da culpa né, da remissão desse pecado. Então, dificilmente você tem uma criança que não tenha passado por uma formação religiosa na sala de aula. E aí você tem boa parte dessas crianças sendo, por exemplo, cristãs católicas né. Tem os protestantes, tem os pentecostais e os neopentecostais. E tudo tá no cristianismo. Quando você vai numa igreja católica, você vê lá um monte de santo. Eu tenho pouca experiência com a igreja católica né, mas você vê um monte de santo, todos eles cobertos dos pés à cabeça. Têm santas é... igual à nossa senhora é... Santana, ela é uma santa que ela usa o hábito. Ela tá dos pés à cabeça cobertos, né. O que que ela tem que esconder? Esconder o corpo, esconder o desejo que alguém pode ter por aquele corpo ou desejo que o corpo dela pode apresentar, as vontades sexuais... Então, essa visão do corpo coberto ela é colocada no inconsciente da gente. E aí você toma banho e você não tem coragem de sair sem toalha do banheiro. O corpo que apresenta a ideia do pecado tem que ser escondido a todo instante no cristianismo. Se você pegar os orixás, a religião de matriz africana, a ideia que a gente têm dos orixás, tanto do masculino, quanto do feminino, são corpos muito bonitos né, uma estética, uma beleza muito potente né, vamos colocar assim e eles estão bastante desnudos né. As mulheres cobrem os seios, cobrem a parte da genitália, pra você ver aquelas pernas, aquelas linhas, os seios arredondados e com os homens a mesma coisa. O corpo em África é muito mais liberto, muito mais livre do que propriamente no ocidente. Então, você tem essa concepção do ocidente na concepção da criança e quando vai tratar de algum tema ele gere vergonha. Aí você tem que fazer uma piada, uma piada legal, construtiva, entendeu? Pra



que ele possa ouvir aquilo, não achar aquilo estranho. Não querer denunciar você e entender que as coisas são dessa forma e você vai é... você vai ajudando a formar. Eu não tenho vergonha de falar de nenhum assunto na sala de aula, seja ele de qual for. A gente tem que ter resposta pra 99,9% daquilo que o aluno perguntar pra você o que sobra você fala assim: “amanhã, na próxima aula eu te dou a resposta”, porque a gente também tem que mostrar pro aluno que nós somos pesquisadores. A gente não sabe agora, mas na próxima aula eu vou trazer a resposta pra você. Então, os professores, por vergonha, por falta de informação não tratam dessas questões. A nossa relação de ensino-aprendizagem ela não pode ser atravessada por insinuações ou por uma intimidade que não pode existir entre professor e aluno. Tem uma relação de afeto, mas ela é pautada extremamente em cima do respeito e da diferença entre um adulto, um adolescente, uma criança, um professor e um estudante. As relações, elas têm que ser permeadas por isso. E aí as vezes você tem que ser dando uma resposta mais malcriada assim, você coloca ele no lugar dele. A gente não tá aqui pra brincadeira. Eu nunca tive que aturar pai e mãe indo reclamar porque eu tratei de um determinado assunto com o filho dele, com a minha turma não ou com a filha. Ouço muito meninos e meninas vindo falar comigo sobre sua sexualidade: “professora, eu sou gay, eu gosto de fulano... professora eu sou lésbica, eu gosto de fulana”... Meu sobrinho quando falou isso pra mim ele tinha quinze anos e eu falei assim pra ele: “olha, não é fácil ser negro e gay nesse país né, Mas você precisa de duas coisas: de formação pra você ser uma pessoa emancipada e você precisa tomar cuidado com as questões de saúde, só isso”. Como eu também preciso tomar cuidado com as questões de saúde, como qualquer outra pessoa. Ele falou isso pra mim, eu dei essa orientação e nunca mais a gente voltou a conversar sobre esse assunto. Esse assunto se tornou tabu. Ele é o que é pronto e as vezes a gente conversa no geral. Mas pra mim o corpo não se desenha única e exclusivamente pela questão biológica, por aquilo que eu carrego. Eu quero saber como é que isso que eu carrego me tornou esse ser que eu sou hoje e aí tem explicação pra isso.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P3: Interdisciplinar... já é mais difícil. Pode ser que isso tenha acontecido e eu não me lembro assim da questão interdisciplinar. Disciplinar com outros professores de história sim, converso muito com a professora de ciências sobre essas questões. É uma conversa interdisciplinar, ela me ensina bastante coisa sobre essa questão mais do biológico, dessa questão de como eu poderia tratar melhor a questão biológica. Mas como você já falou que já percebeu, a questão social na fala ela é muito viva, ela é muito clara né. Olha, eu desenvolvi um trabalho com a professora na escola do Estado, o nome da professora é \*\*\*\*\* e com outra professora também, a \*\*\*\*\* que trabalha de manhã que também desenvolveu esse projeto. Nós pegamos um livro, muito interessante que é de uma autora nigeriana, chamada Chimamanda Ngozi né, *Sejamos todos feministas*. Eu tinha cinco turmas de 8ºs anos. Ela tinha acho que três turmas de 7º e duas de 9º. Essas dez turmas do período da tarde leram, da primeira página à última página este livro. Nós desse livro tiramos dez questões porque primeiro era leitura em círculo né, todo mundo leu. Eu ouvi eles lerem porque era uma leitura coletiva. Em duas aulas a gente fez a leitura. Outras quatro aulas a gente levou pra organizar grupos de até cinco pessoas e pra essas pessoas debaterem essas dez questões que estavam envolvidas no livro. Eu fazia isso, ela fazia isso. Levava uma estatística, uma simplesmente falar e depois disso a gente fez um debate interclasse. Então, tinha gente do 8º, debatendo com o 7º, com o 9º ano e aí a gente levou uma música da Elza Soares, a gente levou música da Karol com K e a gente levou um documentário pra se fazer debate. E aí aquelas perguntas que eles já tinham respondido, a gente colocou num saco, colocamos com outras e aí cada um tirava uma pergunta e ia falando pra todo mundo ouvir o quê que pensa, o que aprendeu, como é que lida com aquela situação. Foi um projeto que a gente desenvolveu assim no mês de março, que é o mês da mulher, dia oito é o dia internacional da mulher. E aí a gente fez um debate muito interessante que saiu até mesmo das nossas salas, acampou na sala dos professores, tivemos desentendimento por algumas posturas, por algumas falas agressivas,

dos professores e não de aluno, porque não tá entendendo o que tá acontecendo e foi muito gratificante, foi muito importante assim, que ajudou bastante na formação. Eu tive várias alunas que são evangélicas e falava assim pra mim no final: “professora, se isso é ser feminista, eu sou feminista”. Entender que o feminismo não é um bicho de sete cabeças. É uma luta, é um movimento que fala que homens e mulheres, seres humanos precisam ter os mesmos direitos de existência. E tem que ter a mesma dignidade pra viver, basicamente o feminismo é isso. E é muito legal ver meninas que são evangélicas, que têm aquela tradição, aquela cultura mais cerceada né, que estão sendo colocadas assim na cabeça, chegar e falar isso pra você. É muito... muito... fiquei feliz assim né. Agora outros trabalhos interdisciplinares a gente já fez, mas não vem ao caso. A escola é uma potência gigante para o desenvolvimento, basta a gente ter professores, não só com vontade porque vontade não é tudo, mas que principalmente tenha formação pra ajudar a mudar o interior da escola. É muito importante.

#### **Transcrição P4**

A entrevista foi realizada em 25/09/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto a entrevistada encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo e silencioso no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 16h e 35 min e totalizou 28:34 min de duração.

#### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

##### **a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P4: Eu sou formada em letras, português - espanhol e concluí a graduação em 2015. Então faz pouco tempo né, é recente a conclusão da graduação.

E: Em que ano você iniciou a graduação?

P4: Eu comecei em 2009. Minha graduação foi na modalidade sanduíche. De 2011 a 2013 cursei na Universidade de Coimbra em Portugal eu fiquei dois

anos lá e quatro anos eu cursei na USP. Na USP são cinco anos de Letras, eu fiz mais um por causa do intercâmbio. Não me arrependo. Faria de novo.

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P4: Não. Não tenho especialização. Eu tenho a segunda licenciatura na pedagogia que eu terminei em 2019, mas especialização eu não tenho.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P4: Não. Nesse momento não.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P4: Você fala cursos de especialização ou os outros cursos assim de sindicato, esses que a gente faz? Esses também são formação.

E: São todos os cursos de formação continuada, especialização.

P4: Esses que são oferecidos assim esse ano eu fiz bastante né dos sindicatos, então nesse momento eu não estou fazendo porque já fiz. Mas de especialização eu não acredito que seja uma questão de tempo... Não necessariamente o tempo, eu acho que tem a ver com os interesses do momento. No momento eu to muito focada na questão da arte né. Então as vezes eu não estou focando na especialização minha área por conta desses outros afazeres do meio artístico, então é mais por isso.

## **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?**

P4: Eu comecei em 2017 que foi o ano também que eu entrei na prefeitura. Então de 2007 até agora em 2020.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P4: Três anos.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P4: Língua portuguesa para o ensino fundamental II.

**E: Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P4: Neste ano 9º ano. Três turmas.

E: Você dá aulas em outras turmas?

P4: Sim. Como CJ eu acabo entrando nas outras turmas de 6º a 9º.

E: São quantas turmas?

P4: São quatro turmas de 6º, três turmas de 7º, 8º três e 9º três também.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P4: Acho que é o entendimento do seu próprio corpo. Eu vejo como isso. É algo muito amplo não se refere necessariamente a questão sexual propriamente dita. Eu acho que tem a ver como você enxerga o seu corpo e como você apresenta com seu corpo para o mundo, como os outros veem o seu corpo também. Então eu acho que é algo muito amplo que está primeiramente na pessoa e a forma como ela lida com tudo isso e depois em relação a outras pessoas também. Eu vejo dessa forma, mas não é a forma que eu acho que é mais passada pela escola ou nos outros lugares que eu tenho acesso.

## **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P4: Eu acompanhei um pouquinho a questão da Base né que tirou a palavra gênero e tem a palavra sexo né. Então é bem complicado, são duas coisas bem diferentes. Uma tem a ver com como que você se enxerga e se apresenta socialmente e a outra tem a ver mais especificamente com a questão do órgão sexual e tudo mais. Então assim é bem problemático porque são duas coisas diferentes, como é que a gente vai dar conta da complexidade que é esse processo dentro da escola se a gente não tem nem nomenclatura pra isso e não é legítimo que se fale sobre isso. Porque se não está num documento que

é nacional, automaticamente está se dizendo que não é legítimo falar sobre isso né. Então eu vejo como algo muito problemático até porque a gente tem lidado muito com essas questões de gênero. O nosso tempo fala muito sobre isso né, sobre identidade de gênero, sobre transgeneralidade, sobre cisgeneridade. Então são questões que não só a gente enquanto adultos, mas os adolescentes trazem também desde muito novos. Então se a gente não tem um documento que respalda isso como é que a gente vai trabalhar né? E é muito completo também porque se agente for pensar na questão da mulher hoje em dia que é outra questão que é bem trabalhada na escola, a gente tem que ter essa diferença entre gênero e sexo. A gente sabe que uma mulher cisgenero vai ser vista na sociedade de uma forma, a mulher transgênero de outra, então é bem complexo eu acho. Eu acho que é bem problemático a gente não ter esse espaço na escola como legítimo. Se não está na escola no documento é porque não é legítimo né. Eu vejo dessa forma. Uma problemática muito séria.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P4: Eu acho que depende um pouco do que se entende por essa educação sexual. A gente tem uma sociedade que vê isso de uma forma enviesada né, que acha que a educação sexual é ensinar a criança a fazer sexo e a gente tem um outro entendimento dentro da escola, que é a questão de como essa criança lida com seu próprio corpo. Então se a gente pensa a sexualidade como algo amplo, ao meu ver, isso tem que estar em todas as etapas da escolarização. E aí a gente vê, na educação infantil, vai se trabalhando quais são essas partes, o que pode e o que não pode... a gente tem falado muito ultimamente desses casos de violência que estão acontecendo. O mais emblemático foi da menina de dez anos que engravidou. Então a gente vê a importância da educação sexual né de mostrar pra essa criança... não é falar pra ela o quê que é aquilo, mas é falar pra ela que não pode né, permitir que se toque, se acontecer algo assim, avisar tal pessoa... Então assim, é algo muito sério que precisa estar na pauta dos professores, do currículo né, porque a gente tá falando de uma questão de saúde, de uma questão de prevenção da violência né. Então é algo que perpassa, ao meu ver, a escola desde a

educação infantil. O que muda é como a gente trabalha esse tema desde a educação infantil até as outras etapas.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?**

P4: Eu acho que é muito importante né, até pra que a gente tire o foco um pouco aí da biologia, que ela tem um ponto de vista de como ela vai tratar essa questão que é diferente de outras disciplinas. Então, assim como em língua portuguesa, a leitura não tem que ser apenas da disciplina de língua portuguesa, a educação sexual não pode ser apenas também de uma disciplina que é a biologia, ciências, né. É um tema que vai perpassar, é um tema transversal que a gente vai utilizar nas nossas disciplinas também. Então trabalhar, por exemplo, uma leitura de um texto que fala sobre Maria da Penha e aí a gente trabalha os tipos de violência que existem, a gente tá trabalhando a questão de gênero. Trazer dados estatísticos sobre como a população LGBTQI+ tem morrido mais na nossa sociedade do que outras. Então isso também é a gente trabalhar com essas questões dentro da aula de língua portuguesa, adaptando para a realidade da língua portuguesa. Então se eu tenho um texto argumentativo eu posso trazer esses dados sobre questão de gênero, sobre questão da comunidade LGBTQI+, então a gente pode trabalhar isso sim como tema transversal e eu acho que é importante que se trabalhe né, pra que também não fique só focado em uma disciplina, eu acho muito importante.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P4: Eu acho que o primeiro envolvimento é discutir coletivamente sobre isso né e que não fique algo sendo de um professor trabalhar e outro.

E: Coletivamente entre os professores?

P4: Não, a escola vai trabalhar essas questões. Vai trabalhar dessa e dessa forma. Eu acho que falta um pouco desse entendimento de que não é algo de alguém em específico da escola que vai trabalhar. É algo que a escola pode

trabalhar. Eu sinto isso porque as vezes quando eu trabalho essas questões de gênero, questões raciais, eu fico sendo a professora que trabalha essas questões. Eu não me importo de ser a professora que trabalha essas questões, mas eu acho que é algo que a escola tem que trabalhar. Eu tenho esse compromisso, mas eu sei que as vezes me jogam “ah é a \*\*\*\*\* que trabalha essas questões”... Não vendo como algo negativo, mas como algo assim: “ah ela está tendo essa coragem”, porque tem o medo também por trás do que chega e como você reage a isso né. Eu lido muito bem com isso na sala de aula com os adolescentes, mas eu percebo que quando chega um pai é outro contexto né. Então ter esse respaldo de documento é importante, por isso que eu digo que quando a base coloca sexo e não gênero é muito complicado né, porque a gente tem que ter um documento que respalde. Por exemplo, o currículo da cidade ele já trás essa questão, a palavra gênero. Então eu acho que é muito importante porque vem esse questionamento, seja do corpo docente, seja dos pais ou responsáveis. Com os adolescentes, eu acho que eles gostam muito de trabalhar essas questões porque faz parte da rotina deles né, do que eles estão descobrindo, do que eles estão vivenciando. Eu não encontro essa dificuldade com eles. É mais o contexto fora da sala de aula.

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Esse tema aparece no currículo de língua portuguesa, em materiais didáticos? Como a língua portuguesa vai abordar essas questões? Ela aborda?

P4: Aparece sim. No currículo da cidade, aparece na questão das ODS, na questão da igualdade de gênero, esses temas aparecem. Na matriz dos saberes também. Especificamente falando do currículo por ano não aparece, porque é muito focado no que se trabalha em língua portuguesa. Como eu busco trabalhar? Depende do gênero que eu estou levando pra sala de aula. Então, por exemplo, se é um texto argumentativo eu vou levar essas questões como possíveis temas pra debate. Então um dado sobre a questão da violência de gênero em relação às mulheres. Já levei texto sobre Maria da Penha. Já fiz leitura com eles sobre Maria da Penha. Então eu busco levar nos materiais né, pra que a gente possa trabalhar esses gêneros eu levo esses materiais como temas transversais de discussão né, e... E também eu acho que a prefeitura em si tem os TCAs que também trabalham muito essa questão da educação



sexual por meio dos temas que os alunos escolhem né. Então eu costumo trabalhar assim, com os materiais que eu levo pra sala de aula pra trabalhar aquilo que é próprio da língua portuguesa, os gêneros textuais, então a base são os textos. É nesses textos que eu busco trabalhar.

E: Os livros didáticos de língua portuguesa, de modo geral, eles trazem alguma questão nesse sentido? Em algum texto, algum assunto, alguma figura ou algo que vai dizer assim “agora é hora de falarmos sobre isso”?

P4: Eu não sinto muito que traga nesse material não sabe? Eu acho que parte muito mais da gente, do docente levar isso pra sala de aula. Pelo menos, do currículo do 9º ano, dos materiais que eu tenho e os que eles recebem não têm essa abordagem da questão da educação sexual não. Nem da questão de gênero, não é muito abordado não. De fato não é algo que tá presente no documento, ali na sala de aula né.

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola? Como?**

P4: Você fala de todos os professores de modo geral?

E: Isso.

P4: É... eu acho que se têm várias formas de se trabalhar né... Eu acho que a questão da violência de gênero é um tema que... que eu trabalho pelo menos. Eu acho que é um tema que tem que ser trabalhado. A questão da... que é um pouco mais complexa né, mas eu acho que é importante também trabalhar, a questão da cisgeneridade, transgeneralidade, mas eu acho muito difícil ainda de se trabalhar na sala de aula né. Eu acho que a gente consegue trabalhar levando os dados né, de que a população, a comunidade LGBT é quem morre mais, que a gente consegue discutir isso, mas falar sobre a questão do gênero em si, da transsexualidade é muito difícil ainda. Mas eu acho que é um tema importante da gente debater, sobre a comunidade LGBTQI+. Mas o que eu mais trabalho acaba sendo a questão da mulher. Não sei se também é pelo meu lugar de... de fala. É o que eu mais busco trabalhar né, essa questão da mulher em si. Não só levando referências de mulheres, textos de mulheres, escritores, no caso de língua portuguesa, escritoras. Eu acho que... no meu caso os temas passam pela questão da escolha do material né. Então quem eu levo para a sala de aula? Quem são essas pessoas? Quais são esses textos

que eu levo? O quê que esses textos trazem sobre essa abordagem? Então eu busco ter esse cuidado. Então... eu vejo por essa forma, a escolha dos textos de língua portuguesa que eu levo. Eu tenho essa perspectiva. Se é uma notícia, que seja uma notícia que trabalha esses temas. Seja a questão da mulher, seja a questão da comunidade LGBTQI+. Então é dessa forma que eu vejo. Das outras disciplinas... eu acho que também assim, não só na questão nos materiais, mas dentro da sala de aula a gente faz muita interferência né. As vezes ouve alguém falar alguma coisa, uma fala e a gente já pega aquela fala, já faz uma interferência né, então assim, a todo momento, não só na questão do currículo em si, mas das interações que a gente tem dentro da sala de aula. Esse ano teve a Sandra\*\*\* que agora é Pedro\*\*\*. Não é não tem o nome social ainda, não tem o registro desse nome social e se apresenta como Pedro entre os amigos. Então a escolha que eu fiz foi chamar de Pedro, mesmo que não esteja registrado essa mudança do nome social. Então isso aí pra mim já é uma forma de se trabalhar com essa educação sexual sabe? Saber como esse aluno quer ser chamado, como... como ele quer ser aceito por todos, inclusive pelos professores. Outra coisa tem uma aluna minha que ela não coloca gênero nas palavras. Eu já conversei com ela né, que dependendo do contexto formal ela vai ter que usar o feminino ou o masculino, mas ela não usa nos meus textos. Então ela fala es seres.

\*\*\* nomes fictícios

E: Eu não entendi.

P4: Ela não usa o gênero. Em vez de usar os, ela usa es. Es seres. É a linguagem neutra que é da comunidade LGBTQI+ e eu já expliquei pra ela que dependendo do contexto é erro. No contexto formal é erro. Mas na internet todo mundo tá usando ou o x ou o es pra se referir a quem não têm gênero. Então eu busco aceitar isso nas minhas produções, mas sempre fazendo a ressalva de que em contextos formais é um erro. Mas eu também não vou inibir essa aluna de se manifestar da forma como ela gosta de se manifestar. Então na língua portuguesa tem chegado isso, a linguagem neutra, usar o x ou es pra não marcar o gênero né. Então a escola ela vai ter que se abrir pra ouvir essa demanda. Não é uma demanda minha não é uma demanda sua. É uma demanda dos próprios alunos.

## **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P4: Não.

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação.**

E: Na graduação.

P4: Também não.

E: Quando você era estudante do ensino fundamental ou do ensino médio? Você se formou recentemente né, você lembra de ter tido alguma orientação nesse sentido?

P4: Do que eu me lembro das aulas era o CTA indo na escola, só isso. Falar sobre preservativo. Então ia na escola falava sobre isso e na aula de ciências, né. Inclusive, mesmo na questão dos meus amigos de se afirmar enquanto comunidade LGBT eu nunca tinha visto na escola até terminar o ensino médio. Acho que era só pelo viés da questão de prevenir gravidez e DST. Que hoje é IST né. Então era isso. Não tive essa perspectiva que eu tenho hoje de entendimento que eu tenho hoje de sexualidade, com algo amplo, de entendimento do corpo, sua relação com o corpo. Isso é algo que eu construí, não foi pela escola.

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P4: Eu me considero preparada. Eu acho que eu preciso ler mais coisas. Eu considero que eu preciso ler mais coisas. Como eu disse, vem muito da minha perspectiva, do meu entendimento pessoal e claro que a gente tem o respaldo dos documentos. E a gente lê esses documentos, a base, o currículo da cidade... mas eu sinto que eu preciso aprofundar algumas coisas. Mas eu acho que eu to... olhando o que eu sei, eu acho que eu to no caminho aí de conhecimento que me ajuda muito, que vem do meu contato com pessoas que são né, e que trabalham essas questões na minha diária mesmo, amigos, referências que eu sigo, que eu acompanho e trabalham essas questões. Então vem de uma perspectiva pessoal de busca, que eu leio que eu busco

pessoalmente, mas de estudar o teórico, o específico eu não tenho esse aprofundamento não.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P4: Não, eu não sinto não. Não é uma temática que me trás desconforto não.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P4: Na escola não. Já participei em outros processos, mas na escola não.

E: Em quais processos?

P4: Então, no meu mesmo, pessoalmente. Eu até comentei eu faço pelo Instagram. Eu divulgo algumas coisas pelo Instagram em relação a saúde da mulher né. Então eu divulgo, eu tenho um grupo com as meninas e divulgo algumas coisas por lá. Mas é algo pessoal, não tem a ver com escola.

E: Mas essas meninas são meninas em idade escolar?

P4: Algumas sim, outras não. São as pessoas que me seguem no Instagram. Tenho alunas lá, mas não necessariamente são todas alunas. São poucas alunas inclusive. Não é focado pra questões dos adolescentes. Não é focado nisso.

## **Transcrição P5**

A entrevista foi realizada em 28/09/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto a entrevistada encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo e silencioso no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 9h e 05 min e totalizou 26:08 min de duração.

### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

#### **a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P5: Então, eu fiz apenas a graduação em educação artística né, justamente nesse período teve aquela mudança na nomenclatura do curso, como arte e educação né, curso de arte. E a partir daí eu só fiz cursos de extensões, mas curtos. Curso de história da arte no museu da Pinacoteca, no MAM, no MASP,

mas só cursos curtos. Depois eu não fiz nenhuma pós-graduação, nem mestrado, nem dei continuidade.

E: Em que ano você concluiu a graduação?

P5: Em 2008.

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P5: Então, não são cursos de especialização pós-graduação né, aquele *latu sensu*. São cursos só de extensão, que são aqueles cursos curtos só pra aprimorar mesmo. Eu como eu gosto muito de história da arte, toda vez que eu vejo um cursinho no museu, seja museu de arte sacra, que eu já fiz, museu da Pinacoteca, eu faço cursos, mas são meses né, curta duração.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P5: Não.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P5: A questão não é a distância porque eu tenho a UNIFESP aqui ao lado que eu poderia fazer um curso de pós-graduação, até tentar o mestrado, mas sempre na minha vida de forma específica eu dividi com a maternidade. Então eu tenho dificuldade até de repente prestar um novo concurso pra trabalhar em período integral, além do Estado por conta de eu ser mãe né. Então, primeiro foi a \*\*\*\*\*, a minha primeira filha e depois a \*\*\*\*\*. E eu preciso dar apoio né, eu preciso acompanhá-las... então é... eu me limitei só a graduação. E aí quando ela tiver mais velha, uns dez aninhos, eu pretendo voltar a estudar.

## **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?**

P5: Olha, já tem mais ou menos uns onze anos. Porque quando eu terminei assim em 2018 eu fiquei atuando como professora mediadora de conflito. Eu não atuei em sala de aula. Eu comecei como eventual e já me indicaram na escola como professora mediadora. Então eu fiquei dois anos como professora mediadora e depois que eu fui pra uma sala de aula pra ter minhas próprias turmas sabe? Então foi até bastante curioso.

E: Já foi direto pro conflito!

P5: Exatamente! E peguei umas escolas assim, que são escolas em regiões bastante problemáticas, bastante delicadas, né. Nós já trabalhamos em periferia, mas eu trabalhei numa região de \*\*\*\*\*, que a região tinha um entorno bastante complicado, bastante comunidades, bastante problemas com o tráfico e falta de acesso à coisas básicas, à um caixa eletrônico, local bem esquecido que não faz parte de... vamos supor... de outra região de Guarulhos, e nem de São Paulo, parece que é meio esquecido, porque fica aí na transição de Guarulhos e São Paulo. Então, parece que um joga pro outro a responsabilidade. Nem saneamento básico tinha na região praticamente. E foi pra lá que eu comecei a minha vida.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P5: Olha... desde de 2011. Então, eu já tem quase... uns nove anos, quase dez anos.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P5: Só Arte.

**E: Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P5: Atualmente eu tenho dois 7<sup>os</sup> anos. Eu tenho seis 8<sup>os</sup>. eu tenho dois 9<sup>os</sup> e cinco 2<sup>os</sup>.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P5: Olha, eu acredito que falar sobre o seu corpo né, ensinar sobre o próprio corpo para os alunos. Ensinar sobre orientação sexual né. Eu acho que seria essas questões, mais ou menos isso né.

## **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero,**

**sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P5: Olha... eu penso que principalmente, com o governo vigente, vários setores estão sofrendo com a questão da censura, né. E trabalhar sexualidade sempre foi um tabu na sociedade. Então eu penso que sempre vai ser uma briga da ciência com relação ao conservadorismo, a sociedade né. Eu penso que é muito importante essa luta e não podemos desistir né, de implantar na grade curricular né, até no currículo mesmo, na área de ciências né. E até em outras áreas, ser mais estimulados pelas diretorias de ensino. Cursos, que nós possamos trabalhar de forma interdisciplinar essa temática. Eu acho que tem que ser mais incentivado porque orientação sexual é saúde né. Tanto psicológica, quanto realmente uma saúde física né. Então eu acho que é de primeira necessidade.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P5: Olha, eu acho que ela tem que acontecer desde sempre. Eu acho que o que vai mudar é a linguagem pra você trabalhar com cada fase. Mas desde criança, quando você ensina né que ela tem que cuidar do próprio corpo, que tem que tá atento a alguns sinais né. Porque nós temos que preparar a visão da criança pra ela saber se proteger, cuidar do seu próprio corpo. Então eu acho que desde sempre.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?**

P5: Eu acho que sim né. Eu acredito que falta formação para os professores pra poder trabalhar dentro da sua disciplina com o aluno essa temática. Porque o professor não tem uma formação de fato. Nem nos ATPCs escolares e nem em cursos na diretoria de ensino. Então eu acho que isso tem que ser assim, não só pra cumprir protocolo e sim uma regra, uma formação contínua do professor.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P5: Pode ser através de projetos né e de serem trabalhados de colocar essa temática em projetos da escola ou de repente em projetos mais simples, de duas disciplinas, de professores conversando essa temática. Eu acho que pode acontecer, com o professor de arte, com o professor de ciências né e até de repente dentro de outras matérias né.o professor tentar achar dentro da sua matéria uma forma de trabalhar essa temática.

E: Verdade... mas tem professor que não se sente a vontade pra falar sobre essas questões.

P5: Por isso que o curso de formação seria importante, pra estimular mais o professor. Porque ele tendo a formação ele vai ter mais segurança pra poder trabalhar. E ele vai falar de forma profissional né, de forma técnica. Eu acho que o problema é que o professor sempre tem que se virar sozinho, de acordo com a visão dele de mundo... é muito perdido o professor na educação. Ele acaba privilegiando alguns assuntos em detrimento de outros, mas isso é por conta própria, muito solto. Então eu acredito que se ele tivesse uma melhor orientação, ele estaria mais preparado pra trabalhar essa temática mais a fundo, com mais consistência com os alunos.

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Esse tema aparece no currículo de Arte, ele aparece nos livros didáticos? Tem livro didático de arte?

P5: Tem livro didático, mas eu posso dizer pra você que eu nunca vi essa temática. Eu por conta própria pelos meus cursos de história da arte que eu citei pra você, vamos supor, eu tive um curso sobre o nu né na história da arte. Quais são os percalços que o corpo humano, principalmente o feminino sofreu na história da arte? Porque cai em questões religiosas, em questões de momento histórico né na sociedade, mas sempre é um tabu. Até nos dias de hoje, no século XXI, nós tivemos mais recentemente o problema do rapaz que fez a sua performance no museu de arte moderna né no MAN e essa performance sofreu grande censura de alguns membros do MBL e sofreu censura, foi pra debate do povo, sobre a questão do nu no espaço cultural porque havia uma criança que foi levada pela sua mãe. Então o problema é



muito grande sobre trabalhar sexualidade, trabalhar o corpo né. Sendo que é bastante hipocrisia, porque se nós assistirmos televisão, principalmente no momento de carnaval eu não entendo o porquê dessa crítica com o corpo né. Então a exposição, a obra do rapaz não caracterizou pedofilia né. A questão é que a mãe levou a criança e tinha na porta dessa exposição qual seria a faixa etária, então ficou muito... com relação ao responsável. Então esse tipo de temática se eu levo pra sala de aula, geralmente é um tema que eu trabalho com o ensino médio, por quê? Porque ele exige um pouquinho mais um olhar crítico sobre o tema pra acontecer debates, mas eu já levei algumas questões de gênero pra trabalhar com o 8º ano. Por exemplo, no ano passado, nós trabalhamos com um cartunista chamado Angeli e ele hoje, se considera transgênero né. Então um aluno apresentou sobre a vida e a obra do Angeli e eu poderia boicotar esse cartunista porque foi eu que sorteei, porque eu sei que poderia dar algum debate, alguma família poderia reclamar né. Porque a temática da obra do Angeli já é uma temática de cunho mais adulto, digamos assim. Uma temática mais adulta. Mas a questão interessante foi trabalhar a ideia do transgênero em sala de aula e sobre os debates com relação aos banheiros públicos, que são por divisões do sexo masculino e feminino, né e não trabalhando essa questão de orientação sexual. Então, acabou gerando esse debate que eu achei muito produtivo. Então são questões que a gente acaba trabalhando dentro da nossa matéria e dá pra gente fazer um debate, desenvolver um pensamento crítico, na nossa sociedade, com nossos alunos, a partir de exemplos como esse que eu te dei.

E: Querendo ou não essas questões sempre aparecem né. Mesmo que elas não estejam ali claramente no currículo. Mesmo que no currículo de arte, que as orientações curriculares de arte não apontem esse caminho, elas estão em todos os lugares e elas vão se manifestar nas aulas de ciências, nas aulas de geografia, nas aulas de história, nas aulas de arte e por aí vai...

P5: Porque faz parte da vida né, faz parte do nosso corpo, das nossas relações. E eu acho que um tema tão importante deveria ele ter um olhar um pouco... Eu acho que se tivesse esse olhar, nós não teríamos tantos casos de gravidez na adolescência, de falta de planejamento familiar. Eu acho que muitas questões realmente, elas são trabalhadas ainda com esse olhar do

conservadorismo, não pelo olhar da saúde, olhar da ciência. Então aí que eu acredito que nós pecamos ainda na educação.

E: Sim...

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola? Como?**

P5: Olha, eu acho que dá pra trabalhar muitas questões. Sobre o olhar feminino na obra de arte que acaba também tendo essa questão de separação por sexo, vamos supor sexo feminino né. Tem pouco espaço para você desenvolver o seu olhar sobre a arte. Então eu acho que começa daí de base, como o patriarcado tem essa herança e de que a mulher tem o seu papel estabelecido na sociedade e só os homens poderiam... os registros que a gente têm sobre o que ocorria na sociedade, ele geralmente é um registro masculino né. Então eu acho que nós perdemos muito nesse aspecto, mas eu acho que levando pra sexualidade, tem muito olhar machista também, misógeno. Então eu acho que dava pra ter espaço pra trabalhar essas questões sobre sexualidade mesmo, sobre o nu, sobre sexo né, que sempre sofreu bastante boicote na sociedade e ainda nos dias de hoje ainda ocorre né, eu acredito que seja isso.

#### **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P5: Olha, eu nunca fui chamada pela diretoria de ensino, nunca passe por formação e na escola eu sei que de repente ela ocorre, mas é claro, geralmente é uma iniciativa que os professores de ciências, de biologia as vezes implantam em trazer algum palestrante pra escola ou eles mesmo desenvolvem essa palestra com seu próprio aluno, como debate pessoal. Mas eu, como professora de arte, nunca fui convidada pra poder participar. Eu acho que é de interesse de todos né, então geralmente, o que de repente emburresse, principalmente, a classe da educação é esse fragmento em disciplina né que eu acho até hoje nós não aprendemos a trabalhar realmente o olhar interdisciplinar, de refragmentar tudo isso que foi fragmentado em disciplina. Então eu acredito que nós perdemos muito, que nós nos limitamos

demais à própria área e de forma muito específica né. Então... estamos nesse caminho né, árduo de abrir um pouquinho mais a mente pra pegar agregar o conhecimento como um todo né, mais ou menos isso que eu penso.

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação.**

P5: Olha... pelo o que eu me lembro, eu estudei numa escola pública né, eu estudei no \*\*\*\*\*, pelo o que eu me lembro, na transição do fundamental para o médio, isso entre a pré-adolescência para adolescência, nós tínhamos. Acho que tive no máximo duas palestras. E isso pra várias pessoas num anfiteatro a respeito de métodos contraceptivos e uma outra sobre aborto. E, geralmente, elas dão um impacto na gente. Elas nos fazem refletir, mas é uma coisa que dá um impacto naquele momento, mas depois é uma coisa que some, desaparece, então não é trabalhado de forma contínua. E aí você já não tem a base em casa, vamos supor, a minha geração tinha esse assunto em casa ainda mais de difícil acesso né, difícil conversa em casa né. Então nós éramos orientados pelos próprios colegas em conversas ou pela televisão. Eu lembro até de uma moça chamada Sueli Sayão, uma coisa assim, que sempre trabalhava essa temática em programas da TV Cultura, programa para os jovens, como o programa livre do Serginho Groisman. Mas isso era pra quem era mais atento à assistir esse tipo de programa. Então eu acho que essa formação foi muito precária na minha geração. E eu acredito que pra muitas famílias.

E: Na graduação?

P5: Na graduação zero. Uma vez que eu tive um contato com o corpo foi num desenho de observação que era um nu, foi numa aula de fotografia que uma pessoa disponibilizou o seu corpo pra gente poder fotografar. E isso gerou até comentários na sala de aula, puxando até pra um olhar mais de julgamento mais é..., com relação a menina que se colocou de calcinha pra poder ser fotografada. Esse foi o máximo que eu consegui teve relação com a sexualidade, de repente né, na graduação.

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P5: Não. Muito longe disso. Mas se viesse a calhar, se de repente, vamos supor, eu trabalho uma obra de arte que se chama *Almoço na Relva*. Essa é uma obra de um artista moderno que se chama Eduardo Monet. Essa obra gerou na época um escândalo, quase... quiseram quebrar a obra de arte com um guarda-chuva, um senhorzinho que foi assistir essa exposição. Porque existem rapazes num piquenique né e uma moça nua. Então o almoço seria a mulher. Então é uma obra que gera muita polêmica, tanto pelo nu, porque o nu na obra de arte ele era trabalhado como se fosse uma alegoria. Era um nu que a mulher ela parecia mais uma santa ou uma deusa, não era carnal. Então isso era aceito na obra de arte desde sempre. Porque a pele era translúcida, o moço que retratou, o artista que retratou, tirou da sua cabeça e não de uma modelo real, de uma mulher nua. Porque essa mulher nua pra poder se colocar assim pra um artista, seria uma prostituta na sociedade da época. Então quando essa obra *Almoço na Relva* foi colocada para o público gerou essa polêmica porque essa mulher ela tinha aspectos carnis, então eles já sabiam que foi uma mulher realmente que foi retratada na obra, isso do século XIX para o século XX. Mas como eu citei pra você, nos dias de hoje um rapaz nu fez uma performance e gerou polêmica. Isso aí tem três anos. Então, é muito recente né esses acontecimentos. Comparando do século XIX pra cá, nós percebemos que nós não temos mudança nenhuma com relação a sociedade lidar com esse tipo de temática. Então, eu digo pra você que se eu for trabalhar na sala de aula eu tenho que pegar aspectos históricos e aí a gente pode de repente desenvolver um debate, mas é sempre muito pessoal, uma busca pessoal do professor. Eu não tenho orientação fora, seria realmente, uma pesquisa minha.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P5: Olha... como eu tive uma educação realmente mais conservadora né, seja pelo lado do olhar cristão e também à época que nós fomos adolescentes, eu tenho que trabalhar em mim um movimento diferente pra poder conversar. Mas é um jogo de cintura que eu aprendi a desenvolver mais que gera realmente dor. Se você for olhar gera um desconforto e aí nós tentamos trabalhar isso com uma certa naturalidade e até com uma certa malandragem pra falar com o aluno se houver qualquer piadinha, nós temos já engatilhado uma resposta

rápida. Mas, no interior falando, no interior eu digo pra você que causa muito desconforto, porque no aspecto cultural ao que eu fui criada, esse não é o assunto pra uma pessoa decente, pra uma menina decente de boa criação conversar. Então, para você poder conseguir falar isso, até em rodas de colegas, eu posso dizer que eu sou um bicho do mato. Minha criação. Outras pessoas conversam de forma mais solta, mas eu tenho muita dificuldade, eu coverso muito pouco sobre sexo.

E: Com os alunos né? Ou você está falando de modo geral?

P5: Em geral porque a minha educação foi boicotar esse tipo de assunto entre pessoas, uma criação mais rígida né. Vamos supor, uma mulher de bem não pode falar sobre esse assunto. Então como foi nesse tipo de ambiente que eu fui criada, até hoje eu tenho um pouco de desconforto de conversar sobre.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P5: Nunca. Nunca fui convidada e quando tem esse tipo de aula, no caso é só uma passagem breve sobre o assunto. Realmente é somente eu com os alunos. Não é um trabalho interdisciplinar. Nunca fui convidada pra projetos.

## **Transcrição P6**

A entrevista foi realizada em 29/09/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto o entrevistado encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo e silencioso no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 09h e 05 min e totalizou 1:11:42 min de duração.

### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

#### **a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P6: Eu sou formada em letras pela UNIP em 2000 e formada em pedagogia (complementação pedagógica) pela UNICSUL em 2017.

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P6: Eu tenho três pós-graduações. Eu tenho uma pós-graduação em psicopedagogia, terminei em 2007. Mídias em educação 2013. Gestão da aprendizagem 2018. Essas são *latu sensu*. E tenho o mestrado em educação que eu concluí em 2020.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P6: Eu faço uma pós-graduação em dança e consciência corporal.

E: É voltado para a escola?

P6: É voltado para a escola. Dança e consciência corporal na escola.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P6: Eu acho que é mais a questão do tempo porque a maioria desses cursos de pós, metade foram gratuitos e metade foram pagos. Então assim, acho que é questão mais de tempo mesmo. Se eu tivesse mais tempo talvez eu faria mais. Com dois cargos não dá.

## **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?**

P6: Vinte e três anos.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P6: Quinze anos no \*\*\*\*\* e no \*\*\*\*\* sete anos. Sete anos em uma e quinze anos na outra.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P6: Na de mais tempo que é o \*\*\*\*\* Língua portuguesa e no \*\*\*\*\* é língua inglesa.

**E: Quais anos/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P6: Eu tenho duas salas de ensino médio de suplência (EJA) que eu dou língua portuguesa. Tenho dois 4<sup>os</sup> anos de fundamental I (inglês) e quatro fundamental II 9<sup>o</sup> ano, inglês também. Eu dou aula para o fund I, fund II e pro ensino médio.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P6: Primeiramente eu penso a questão do corpo né. Pra mim educação sexual é falar primeiro basicamente do corpo e das representações desse corpo. Da representação do corpo masculino e do corpo feminino na sociedade. O olhar que as pessoas têm pra esses corpos. Então quando eu penso em educação sexual eu penso na questão da representação social dos corpos masculinos e femininos na sociedade e o modo como a sociedade olha esses corpos, basicamente isso. Então, por exemplo, questões relativas ao machismo, ao feminismo, a identidade de gênero né, a homossexualidade é... a erotização do corpo masculino, feminino, coisas nesse viés.

### **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P6: Eu acho que a gente tá regredindo bastante na questão do corpo na sociedade. A gente estava avançando pra pensar.... principalmente a mulher né. Eu acho que repressão maior ainda quando se fala de gênero é em relação as questões que envolvem a mulher e esse comportamento social de repressão ao corpo feminino, principalmente né, as manifestações da feminilidade, quer seja no processo de transsexualidade e tal do corpo feminino eu tenho que seja uma relação diretamente ligada com o avanço das igrejas neopentecostais. A gente pensando numa conjuntura e fazendo um processo conjuntural, o crescimento absurdo dessas igrejas, dessas denominações e... dos pastores, dos religiosos que conduzem essas igrejas com o pensamento muito arraigado às questões históricas que apresentam no contexto bíblico né. Essas neopentecostais cristãs elas se fundamentam no que está escrito na bíblia. E a bíblia em muitas partes dela tem caráter muito misógino, muito bélico né e o entendimento as vezes desses pastores, dessas pessoas que

estão conduzindo os fiéis as vezes tende a ser muito literal e muito é... muito castrador da figura feminina. Colocando a vida numa dualidade de bem e mal né, sem esse equilíbrio. E a gente está tendendo aí à essas polarizações. Eu entendo que essas discussões elas têm muito a ver com o grande avanço das igrejas neopentecostais em nossa sociedade, basicamente isso. E a influência desses grupos politicamente porque quando entra na política né, é o espaço democrático em que as pessoas estão ali pra discutir o pensamento do coletivo. E se tem a maioria de representantes que são dessas religiões com esses fundamentos, porque a religião cristã ela têm vários seguimentos né. Mas se é um pensamento mais tradicional, eles vão colocar o que eles querem né. Então estão bem representados. Têm grande representação política, então nada mais justo do que colocar aquilo que eles acreditam. Errado não tá. Eles querem colocar essas discussões dentro do processo democrático, isso é perfeitamente aceitável, não estou questionando isso, o problema é que os outros grupos não estão mais ganhando esse debate.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P6: Entender que a sexualidade faz parte do ser humano. A sexualidade é algo natural ela se manifesta na gente naturalmente. Então desde que a criança entra num espaço institucional, quem lida com ela vai lidar com as questões de sexualidade. Então é o bebê na CEI é a criança na EMEI é a criança e o adolescente na EMEF, é o adolescente do ensino médio, é o aluno que vai pro ensino superior. A gente deixa muito de falar, a gente esquece muito de falar do ensino superior, das questões da sexualidade que envolvem o ensino superior, porque são esses professores é essa formação na instituição de ensino superior que vai se voltar pra CEI, pra EMEI, pra.... Então a gente tem que pensar que a sexualidade sendo parte inerente do ser humano e quando entra numa instituição educacional quer seja ela formal ou não, quem tá ali lidando com essa criança vai ter que lidar com essas questões. Então, desde quando ela entrar na escola, seja na CEI, num espaço institucionalizado. Desde sempre!

**IV. Educação sexual e currículo**



**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?**

P6: Sendo a sexualidade algo inerente ao ser humano, ela deve permear todos os campos de áreas do conhecimento né. Umas mais e outras menos dependendo do seu.... da formação da disciplina, do campo que a disciplina atua, umas mais com certeza, outras menos, mas todas as disciplinas devem elas estar municiadas por essa questão. Se agente for pensar, por exemplo, matemática que são só números, cálculos e tal, quando a gente fala da questão da sexualidade a gente pode falar assim que é... cálculos as vezes a gente usa certas metáforas que entram nessa questão da sexualidade, do gênero. "Ah, matemática é coisa exata é só mulher que faz, não, é só homem que faz é um campo mais ligado pra homem que gosta de calcular... então as mulheres não vão pra pesquisa da matemática, acaba sendo só homem que vai"... Então assim, está ligado com todas as áreas. Porque aí a quando a gente fala certas áreas da exatas que mexe só com números, que não fala de sexualidade? Ta aí! Está tudo imbricado porque uma coisa leva à outra. Então assim, a gente falar do aspecto da sexualidade no aspecto mais biológico e tal, das funções do organismo ou das questões psicológicas e sociais ou abordar os temas os aspectos geográficos né, têm todas as áreas, históricos, todas, todas! Inclusive as exatas que podem trabalhar com esses aspectos, né.

E: Mas será todo mundo que está preparado para lidar com essas questões? Será que todos os professores têm condições para discutir a temática com os alunos em sala de aula?

P6: Eu não fui preparada. Quem é que foi preparado? Eu gostaria de saber. Quem foi preparado? Eu tenho vinte e três anos de magistério e gostaria de saber quem foi preparado, a não ser o professor de biologia e ciências.

E: Ou não... Mas eu digo assim, as vezes a pessoa tem certas posturas em sala de aula que é melhor que ela não diga nada. Apesar que, ao não dizer nada a pessoa já está educando, está transmitindo uma mensagem de que é proibido falar no assunto. Mas mesmo assim, se for pra reprimir, pra impor os seus valores, pra julgar determinados comportamentos conforme suas crenças

ou de acordo com a doutrina da sua religião, no meu ponto de vista, é melhor que o professor não diga nada. É melhor calar-se.

P6: Mas isso é falta de formação. Isso é falta de formação! Eu sou professora de língua português e inglês, mas eu nunca tive formação na minha área nem nada em relação a questão sexual. Vinte e três anos. Vinte e três anos! Eu nunca tive nenhuma formação nem dentro da escola. O que a gente já teve e o \*\*\*\*\* sempre teve a frente nisso, a gente teve vários trabalhos com relação à sexualidade lá. Agora bem menos né, bem menos, mas a gente sempre teve o trabalho com a sexualidade dentro da escola. E mesmo os trabalhos que a gente tinha que desenvolver quem ia desenvolver era aquele que já tinha mais ou menos um conhecimento. Porque era cada um... “se vira”, você vai coordenar sua turma ali e se vira com o conhecimento que você tem. Se vira com o conhecimento que você tem, vai pesquisar, vai buscar, acha um colega, conversa com um colega, troca com o colega e tal. Mas “olha gente vamos ter hoje uma formação sobre a questão da sexualidade aqui, vou chamar fulano”... Nunca! São vinte e três anos. Nunca! Nem assim formação dentro da escola, pra todo mundo. Nunca! Nem uma vez.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P6: Isso tem a ver muito com as crenças das pessoas né. Quando professor ele chega quando ele se forma ele já traz uma concepção já formada. Por isso que eu falei da questão de você ir pra universidade e pensar muito isso na universidade. Pensar muito isso na universidade porque... se isso não é abordado né se não têm essa formação pra... pra direitos humanos, que trata mais amplamente... quando a gente vai pra universidade nas diversas áreas do conhecimento, na parte de direitos humanos é que aí entra a questão da... pode entrar a questão da sexualidade, pode entrar a questão das minorias e aí trabalhar esses assuntos né. Logicamente... as vezes o currículo não dá nem pra ensinar o professor... a matéria né, pra ensinar outras coisas mas, é importante trazer uma discussão pra ele fazer uma reflexão dentro dessa universidade a respeito desse assunto pra ele não chegar... não... não... pra quando ele chegar dentro do ambiente escolar ele saber que ele vai ter divergências de pessoas com vários pensamentos a respeito da sexualidade

sim, que é isso mesmo, tá certo? Nós estamos num ambiente educativo, várias concepções, é plural só que se ele entra, passa por ali, a vida inteira não ouviu dentro do período da escola, passou na universidade não ouviu, chega na escola não ouve, ele não vai trabalhar. Se esse professor não é uma pessoa que tem essas questões como questões de reflexão dentro da sociedade, se pra ele o papel do homem e da mulher está muito bem delimitado e constituído é isso mesmo e não vai mudar e a escola não tem nada a ver com isso, ele não vai falar, ele vai falar. Agora, aqueles que questionam aqueles que pensam o papel social desse homem e dessa mulher na sociedade eles vão começar questionar. Eu sempre questionei desde criança “mãe, porque meu irmão faz isso e eu tenho que fazer aquilo”? “Põe meu irmão pra fazer!” “Põe meu irmão pra fazer!” Sabe? É meu! Não foi minha mãe que me ensinou! Minha mãe tava me ensinando ser machista. Minha mãe tava me ensinando ser machista! E eu estava questionando! Sempre tava questionando! “Mas porque ele não faz e eu tenho que fazer”? “Porque eu apanho se ele não fez”? “Se ele podia ter feito... e eu não fiz?”. Eu ficava questionando essas coisas. Então assim, é da pessoa, é da pessoa. Se a pessoa é...é... eu poderia ter calado minha boca e achado que minha mãe tava certa. É isso mesmo, meu irmão faz isso e eu faço aquilo é isso mesmo e ter parado ali. Mas não parou. Mas as vezes as pessoas param, entendeu? Então é a própria formação, o questionamento, isso vai do ambiente. Então essas concepções quando o professor chega na escola elas já vem muito... elas já vêm construídas né. O que a gente precisa fazer dentro da escola é trazer essa pluralidade, é botar em discussão é fazer com que ele reflita e falar “ó não é só o seu pensamento que existe não viu”? “Ó tem isso, isso e isso”. E a gente tem que respeitar essa pluralidade. E se a gente não respeita, a gente vai falar que tá errado determinadas coisas, vai condenar. Vai ficar naquela dualidade de bem e mal e a pessoa não se sentindo fazendo as coisas e tal e se sentindo mal psicologicamente né, frustrando.

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Há no currículo de língua inglesa, há no currículo de língua portuguesa alguma menção sobre educação sexual? Nos livros didáticos ela aparece, não aparece? Como que a questão da educação está ou não permeada nessas disciplinas que você atua?

P6: Eu acho que, tanto numa quanto a outra a gente tem que trabalhar com gêneros textuais. Tanto língua inglesa, quanto língua portuguesa trabalha com gêneros textuais. Então a gente vai ver a questão dos gêneros textuais na sociedade, o uso desses textos né e na sociedade. E o que aparece muito pra gente trabalhar são textos, por exemplo, informativos. A gente trabalha bastante texto informativo falando sobre DST/AIDS, vai trabalhar sobre a questão do... é... doenças sexualmente transmissíveis, pegar campanhas do governo é... tem ali a questão do carnaval. Quando se trabalha fala muito sobre a questão a sexualidade ali, da prevenção e tal. Então eu acho que dentro da minha área, o trabalho que a gente faz, que pelo menos o que eu faço é trabalhando os gêneros textuais e com foco no que tá tendo, no que a gente está vendo aí no nosso cotidiano. Até os livros didáticos, to lembrando aqui os de português e tal, ensino médio trabalham bastante, até trazem essa questão. No 9º ano trabalhando essas questões do adolescente, gravidez na adolescência, fala um pouco das questões das transformações hormonais e tal... os conflitos... carreira... então tem muito a ver com isso. Mas olhando muito mais pra textos informativos, fazendo a análise de textos informativos de gênero, de publicidade. Textos publicitários e textos informativos sobre o assunto. Isso sim tem bastante. Tanto é que no ano passado, lembrando desses trabalhos em textos e tal, eu pra trabalhar a questão da sexualidade que eu tinha 9º ano eu trabalhei DST/AIDS, texto informativo. E aí pega um texto informativo em inglês e tal e tem as palavras e tal como faz a prevenção, não sei o quê... e aí a gente assistiu o filme do *Queen* pra falar da questão da homossexualidade né. Então vai trabalhando casado né. Trabalha casado, o gênero, trabalha os assuntos na sala, traz as conversas com os alunos...

E: O gênero que você se refere é gênero textual né?

P6: Gênero textual. A gente trabalha gêneros textuais. Então trabalhar músicas né que tragam a temática e bater um papo sobre as concepções, o que eles sabem, o que eles trazem, essas concepções e tal e deixar livre as ideias pra fazer as mediações desses debates. Trazendo mais questionamentos pra eles ficarem... “Então, mas não pode ser isso por que”? “Eu não tenho resposta, eu quero que vocês busquem as respostas”. Eu só fico instigando que eles botem a cabecinha deles pra pensar e refletir sobre as diversas possibilidades né. Eu

tenho a minha. Agora eu tenho que mostrar pra eles que têm um universo e que “ó não é só isso que você tá falando não”. “Ó tem isso, isso e isso. “E quando acontece isso, o quê que faz”? “E quando acontece aquilo, o quê que você faz, como é que você age, com é que não sei quê”? E aí deixar que eles fomentem esse debate.

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola?  
Como?**

P6: Bom eu acho que... Essas questões de gêneros são superpertinentes porque é estatístico isso né que a mulher ela é... ela é... têm grandes diferenças entre... salários de homens e de mulheres. Grande diferença de tratamento até quando a gente vai falar nas questões de infração, penitenciária. O tratamento dado pra homens e pra mulheres, né. Uma questão básica: visita íntima. Pra um tem pra outro não tem. Então assim, é... várias... acho que todos os assuntos são pertinentes. Dependo... as vezes sai do aluno não é de você. A gente fica muito nisso de levar as coisas né e os interesses dos estudantes, são totalmente outros ali. Cê tá falando e não tá sendo significativo. Então as vezes eles trazem alguma coisa ali que é aquilo que ele precisa naquele momento né. Principalmente, principalmente as questões que envolvem a questão de gênero porque a gente tem uma discrepância muito grande entre homens e mulheres na sociedade e isso é devido a um olhar sexista e machista da mulher. Desse corpo dessa mulher, desse corpo que é objeto. Objeto sexual, sempre é objeto sexual né, eu preciso palpar, eu preciso... Então, trabalhar muito isso. A gente tem a questão dos estupros né, de invadir esse corpo dessa mulher. Então pra evitar estupro, violência contra a mulher. Quantas mulheres estão apanhando aí enquanto a gente tá falando? Então eu acho que é pertinente falar sobre esses assuntos sim. Têm esses grupos que estão aí, “ah, não vamo falar, não vamo falar”... Mas como eu disse é a questão da mulher em todos os sentidos. Mesmo aquele menino que tem uma identidade de gênero que é feminina. Então essa mulher também tá sofrendo. É ela que vai apanhar, é ela quem vai tomar soco é ela que vai ser agredida por homens, também. Então se eu não trazer esse assunto da mulher, das questões que envolvem a mulher pra educação, a mulher vai continuar sendo estuprada, morta, violentada em todas as suas

representações. Não tem como! E a pessoa quer barrar um negócio desse? É porque a pessoa quer continuar batendo na mulher, porque a pessoa quer continuar matando mulher. Só pode ser! Por que se eu to na escola pra ensinar pra mulher, que ela tem que se colocar, que o corpo dela é... não pode ser...só tem permissão se ela deixar de... ser permitido que toque nela e tal , que ela não é capacho de homem, que ela não tem que servir, que existe um equilíbrio entre as pessoas. O que um pode fazer, o outro pode fazer né, dentro da função social. Se eu não passo isso, a ideia que a religião vai passar, muitas delas é que a mulher não precisa nem estudar, que o homem é o cabeça da relação. Então ela vai continuar aceitar ser humilhada, mesmo aquela mulher que estuda, mesmo aquela mulher que tem doutorado. Veja a Maria da Penha! Então eu acho que é imprescindível, principalmente, tratar desse assunto! Porque é a vida dessas mulheres! É a vida desse corpo feminino que está sendo violentado! Acho que de todos, em todos os aspectos, mas em relação a essa questão da violência que atinge o corpo feminino, entendeu? Tem que se falar de tudo. Mas quando se trata... pra mim o principal seria essa violência que afeta o corpo feminino.

#### **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P6: Não. Não.

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação.**

P6: No ensino fundamental e no ensino médio... eu venho de um período pós ditadura militar né, abertura política, constituição de 1988 e tava dentro de uma escola que foi muito reprimida porque dentro do período da ditadura o pessoal era muito ativo e teve que ser muito barrado e tal, então eu tive professores que trataram muito dessas questões da mulher, da feminilidade, das questões... de trabalhar essa questão da igualdade de gênero. Muito! Muito assim... ciências, história sociologia, psicologia... Na época que eu estudava tinha muitos debates na sala de aula sobre isso né. Tava um momento de muita efervescência nesses assuntos, então, os professores traziam essas

discussões, esses debates. E muitos deles é... é... pediam pra gente pesquisar algo e trazer pra sala o que a gente queria né. E era fundamentalmente esses assuntos, o pessoal adolescente... Imagina, antigamente na ditadura militar não tinha isso de o aluno trazer algo. Era sempre o professor. A gente tava num período de muita efervescência mesmo. Então debate sobre o assunto, sobre o corpo, mas muito mais sobre a questão da ... eu não lembro muito de falar da violência sexual, não sei o que... falava-se muito sobre os estupros, sobre a questão dos estupros, mas não com essa... com essa intensidade da violência no corpo feminino, mas falava-se muito sobre a igualdade de gênero. De você poder frequentar ali, ir, fazer e adentrar nos espaços entendeu? Foi muito isso que eu tive.

E: Na graduação, você teve alguma coisa nesse sentido? Alguma aula direcionada? Algum evento que você lembra de ter participado?

P6: Deixa eu ver... Eu não lembro... Eu não lembro muito de... de dentro da... dentro da graduação não... não lembro não. O que eu lembro é... Porque era Letras e letras era tudo mulher. Só tinham três alunos homem dentro da sala de aula. Então eu não lembro nada falando sobre a questão de sexualidade. Não to lembrando de nenhum texto que foi abordado isso. Não estou lembrando... Não tenho lembrança não...

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P6: Eu acho que eu tenho uma base até considerável pela própria é... por ter buscado. Eu mesmo ter ido atrás. Eu tenho uma boa base. Eu conheço razoavelmente bem as questões que envolvem a sexualidade. Não sou formada no assunto né, não sou formada nessas questões, mas as questões que envolvem as questões de gênero eu tenho um conhecimento muito grande porque elas me atingem de várias formas, principalmente por eu ser uma mulher negra que é a que está na base de toda nossa pirâmide social. É ela que tem menos estudo. É ela que é mais violentada. É ela que ganha menos. É ela que menos tudo na nossa sociedade. Então por ser uma questão que me aflige duplamente eu tenho uma consideração muito grande pelo assunto. Então é a partir do que eu leio, do que eu vejo, do que eu assisto, do que tá sendo colocado. Esses assuntos muito me interessa. E aí é uma forma de

trocar com os alunos né. Eu levo aquilo que eu acho interessante né, pra eles, “olha uma reportagem, vocês viram isso, isso e isso”? Uma forma de a gente trocar, “olha, vocês estão a par dessas coisas”? E discutir com eles os assuntos. Mas eu acho que eu tenho razoável. Eu poderia ter uma formação específica né, sobre esses assuntos dentro da minha área.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P6: Não. Não. Eu tive uma formação assim em relação à sexualidade muito é... meus pais tiveram uma relação assim... com o corpo... nos criaram, eu, meus irmãos... uma relação com o corpo muito natural, natural! Então assim, tomava banho com o meu pai até grande, entendendo quem é o corpo do homem, o que é o corpo da mulher, que esse corpo não pode ser tocado por outras pessoas... mas assim... mas é um corpo, um corpo livre, que é um corpo... Não é porque você é mulher e eu sou homem a gente tá pelado que “ah meu deus, esse corpo, não pode, na, na, nã”. Então, primeiro, passa por uma relação com o corpo, do entendimento do seu próprio corpo, a relação da sexualidade eu entendo né. E pelos meus pais terem tratado isso de uma maneira tão natural com a gente, eu não tenho... Eu não tenho vergonha do meu corpo. Eu não tenho vergonha do meu seio, da minha vagina. Eu não tenho vergonha disso. Eu não tenho vergonha. Eu não tenho vergonha de falar esses termos. Olha só, eu lembrei até de uma coisa. Eu tava no prezinho e a professora estava ensinando o nome das partes do corpo né, aí ela falava “como chama isso aqui, como chama aquilo, aquilo outro”? Aí ela apontou da menininha lá a vagina. E em casa a gente não falava vagina. A gente falava pre-che-ca!

E: kkkkkk

P6: E aí quando ela perguntou né “como é que chama isso daqui”? As crianças já ficavam... as crianças! Seis anos de idade já ficavam tipo meio assim né... “ah, não”... Como eu já tinha essa relação com o corpo muito... eu levantei a mão e falei: “É precheça professora”! [kkkkkkk...]. A professora olhou assim né e falou “ah não”. E a professora ficou contornando. 1983 e aí a professora “ah, a gente conhece por vários nomes, como é que vocês conhecem”? “ah, piriquita, ah tal” [kkkkkkk...]. E aí foi né contornando e tal. Mas assim eu nunca tive essas vergonhas todas de negócio do corpo e nem nada. Então, eu acho que passa por essa relação. Eu tenho... eu não tenho vergonha e consigo



passar né. Eu tenho uma relação muito tranquila com aquilo. Eu não trato com uma coisa de tabu e eu falo o nome mesmo das coisas né, brinco com os alunos “ah tal você vão mijar né”... “Vocês vão mijar, põe aquele pinto pra fora e fica mijando em tudo”... “Vocês têm mal de Parkinson”? Então assim, primeiro eu levo na... na... na como é que fala?

E: Na brincadeira?

P6: Na brincadeira e no popular que é assim que eles falam, é assim que eles falam é dessa maneira. Eu levo no popular ali, pra dizer, “olha, eu também sou gente que nem vocês!” “Não é porque eu sou professora aqui, que vocês têm que ter vergonha de falar”... porque também as vezes acontece alguma coisa ali na sala de aula e eles nem vem falar com o professor. Porque o professor está muito distante né. E a gente não fala do assunto não educa também o cara a fazer certo o menino a fazer certo, a menina a fazer certo, fazer as coisas que são pertinentes né se agente não falar. Então eu levo muito assim né, vou falo as vezes uns termos bem escrachados né, pra eles tipo... pra não causar... “olha agora nós vamos falar”... Pra não causar isso porque a sexualidade... porque o corpo é natural gente! Então fala naturalmente! Pra não falar “então, agora é o momento de nós falarmos sobre a vagina, sobre pênis”... Não. Não! É natural é nosso, agente nasceu com o negócio e não pode falar nisso? [rs, rs, rs...]. Então eu acho que é mais ou menos isso, não sei se eu respondi.

E: Respondeu sim. Isso é uma questão muito pessoal de cada um. Não existe uma regra. É a vivência de cada um.

P6: rs, rs, rs...

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P6: Em língua inglesa menos né. Porque língua inglesa a gente tem só duas aulas. E eu trabalho muito pontual. Esse... no quarto bimestre do ano passado, pra falar sobre as questões da sexualidade e tal eu trouxe a questão da DST/AIDS, trouxe a questão da homossexualidade, falando do Freddie Mercury e tal... A gente vai tangenciando. É muito pouco tempo pra discutir e tal né. E fora do âmbito da aula de língua inglesa e tal eu tenho um projeto específico na

escola que trabalha com a questão do corpo feminino que é o projeto de dança do ventre pra desmistificar esse corpo né. Então eu trabalho nessa perspectiva de olhar o corpo dessa criança, dessa menina, dessa moça de uma maneira natural. Então, fazer uma dança, expor o corpo... Ali é um projeto artístico de valorização da feminilidade, empoderamento. Aqui é dança. Aqui é artístico. Não tem nada depois de sair aqui e depois “ah gostosa, vou passar a mão em você, não sei o que lá porque você tá com o corpo que tá mais exposto ali na frente”. Eu parto do pressuposto: quanto mais você vê, mais você se acostuma. Agora se você mostra esse corpo só pra função é... pra função... é... de... de ter um olhar só sexualizado para este corpo, esse corpo quando tiver em qualquer espaço de qualquer jeito e de qualquer maneira ele vai ser sexualizado. Com roupa, sem roupa, dançando, na sala de aula, na rua, na casa, em qualquer lugar. Então é um lidar com o corpo. O projeto que eu tenho de dança do ventre na EMEF eu tenho tido resultados assim interessantes porque adolescente tem muito desconforto com o corpo por causa dessas transformações hormonais naturais. Mas têm esse desconforto “eu não sou mais criança... está nascendo aqui... to... meu corpo tá mudando na, na, na e não sei o que”. Alguns lidam muito bem com isso e querem mais é serem adultos né, já quer pular. Mas outros não. Eles... essa questão da criança de se retrair. E o projeto tem muito mais alunas do ensino fundamental I do que do fundamental II, já começa por aí. Agora, preste bem atenção! As alunas que começaram o projeto no fundamental I vão até o fundamental II. As que não começaram não vão. Entendeu a relação do corpo dessa menina que foi trabalhado? As que estão no fundamental II “ah quem quer participar”? “ah não, eu não, não vou não, ah não”... Quer ir, lógico que quer, mas “ah não, mas expor o corpo, dançar, ah não, eu não”... Agora... Como eu falei tem umas que lidam muito bem com o corpo. Mas é nítido. O que eu observei desse período que eu estou lá desde de... há sete anos na escola, o que eu observei é que as meninas que começaram no fundamental I comigo elas não arregaram. Elas foram até o fundamental II. Então olha só como é realmente uma questão de como você olha esse corpo, como é que você lida com esse corpo. Olha a construção que essa menina fez de empoderamento desse corpo. A noção que ela criou ao longo desse período. Então esse é um trabalho paralelo ao de

língua inglesa. E de língua portuguesa também. Tem aquele projeto lá de... é... a de... A história da literatura erótica que eu fiz que hoje eu acho que jamais eu iria... Jamais não! Eu... pra não ter que ficar embatendo, ter que ficar embatendo com a sociedade, com os valores e com os princípios eu não faria. Mas eu só fiz, primeiro, é só fiz aquele projeto de... sobre a história da literatura erótica com os professores de literatura... A literatura tem muitas referências eróticas, de sexualidade, permeando ela inteirinha, inteirinha. Desde a Grécia antiga quando a gente falava da literatura ocidental, da Grécia antiga que era o lesbianismo, da Ilha de Lesbos e tal, eu tenho esses relatos. Partindo pra Decameron né, literatura antiga e tal. Bocage aqui no Brasil né... é... Bocage falando dessas questões. Tinha muito essas questões de eroticidade. Marquês de Sade. Então a gente trouxe esse universo pra falar o quê que a nossa literatura tem de sexualidade nela. Logicamente ela tá permeada. Agora quando junta tudo o negócio fica mais... quando a gente tá falando de “Ah vamos falar do Bocage, ah tem isso...” É uma coisa. Agora junta Bocage, Decameron, Ilha de Lesbos, tudo na mesma sala... Mas foi porque eles quiseram. Era uma turma da suplência e quando eu falei: “gente, eu gostaria de fazer um trabalho com vocês, foi escolhido isso e a gente poderia falar sobre negritude, podia falar sobre a questão da sexualidade e podia falar do meio ambiente. Eram três temas que os professores poderiam trabalhar nesse projeto. Eu escolhi falar sobre sexualidade e pensei que a gente poderia falar sobre a história literatura erótica”. “Ah professora, êêê... não sei o quê”... Era suplência. Todo mundo adulto né. “Como é que é isso”? Trouxe pra eles o livro. Mostrei o livro, falei dos autores. Pedi pra cada grupo pesquisar um desses autores aí, pra eles terem uma vivência. Assim, coisas que eu crio da cabeça. Não é coisa que eu vi não. Porque como eu falei é sem formação nenhuma. É da própria vivência da minha pessoa. Eu pedi pra eles comprarem argila e com a argila eles... “Quando vocês pensam em questão de erotismo, pensam nessa questão erótica, de sexualidade, vocês vão moldar alguma aí coisa que vocês pensam e tal”. Meio que uma vivência do assunto. Já tinha feito psicopedagogia já. Aí eles foram lá, montaram os pintinhos, não sei o quê...

E: rs, rs, rs...

P6: Fizeram um monte lá, uma mesa cheia de... de... de... fizeram uns bonequinhos todos peladinhos. A menina com um rachadinho assim no meio, os seios, fizeram os seios e tal...

E: rs, rs, rs... Em que ano foi isso?

P6: Gente... 2000 e... 2008, 2009. Acho que 2008 ou 2009. Eu já tava aqui morando aqui... 2008 ou 2009. E aí eles fizeram... Uns fizeram de biscuit. Fizeram bonitinho, colocaram os olhinhos, mascarazinha na cara do Marquês de Sade. E era muito engraçado porque a sala era no noturno. Fizeram umas lâmpadas vermelhas, assim uns negócios e tal. A sala era restrita para maiores de dezoito. Foi muito engraçado porque ficou uma coisa proibida. O quê que tinha lá dentro da sala? Homem, mulher, peito, bunda, só corpo gente. Não tinha mais naaada! A brincadeira do menino... Um menino fez uma bunda de biscuit bem grandona e no lugar do ânus, tinha a caneta.

E: rs, rs, rs...

P6: Então tirava a caneta... a gente tinha que fazer um registro de quem visitou a sala né. A pessoa tinha que tirar a caneta da bunda [kkkkkkkk...]

E: kkkkkk...

P6: Pra poder assinar. E assim, não foi “ó faz isso Fulano, faz isso Cicrano”! Não foi eu. Não foi eu que pedi, saiu deles. Então era pra falar da sexualidade e ficou uma sala proibidona e tal, mas não tinha nada de... não tinha nada de... é... não tinha nada de tão grandioso assim não. Não tinha nada de posição sexual e tal. Tipo o ato explícito. Não. O ato explícito não tinha, não tinha. Tinha ali as situações, as bonequinhos e tal, a situação, mas o ato explícito, não tinha nenhum. E a sala fez um alvoroço assim tão grande, tão grande. Imagino assim que hoje seria... Como eu falei, depende também da turma. Aquela turma topou. Mas talvez a turma que entre hoje e eu proponho uma coisa dessas... As vezes eu falo... eu estou achando, eu estou achando, eu estou achando por causa do tempo, da situação e na na na e tamo todos esse clima, mas o grupo que está ali não. O grupo: “não, vamos fazer e pronto”! Isso tem que sair deles. A questão da sexualidade não é pra mim. A minha tá resolvida. Então assim, esses tipos de trabalho. Lembro desse, lembro dos jogos que eu fiz com o pessoal do... do... do... 8º ano. Os jogos que eles fizeram uns jogos de tabuleiro sobre a questão da sexualidade. Inclusive eu

acho que você me ajudou com eles nas perguntas. Eram perguntas muito específicas DST/AIDS...

E: Não lembro...

P6: Eles eram da mesma turma, da \*\*\*\*\* é... Era um grupo bem grande, bem legal também, \*\*\*\*\*, eram da sua turma. \*\*\*\*\* era da sua turma e tal. Pra fazer os jogos de tabuleiro, das cartas eles precisavam selecionar as perguntas, as respostas, não sei o quê e eles montaram uns jogos de tabuleiros maravilhosos assim sobre o assunto.

E: Mas em que contexto aconteceu esse trabalho com esses jogos? Foi um projeto?

P6: Foi um projeto também. No \*\*\*\*\* a cada bimestre a gente ia trabalhar um tema. Primeiro bimestre, meio ambiente, segundo bimestre é... Não sei acho que era a questão racial. No outro, não sei o quê... E num bimestre lá era sobre a questão da sexualidade. Não se você lembra. Cada bimestre ficou para os professores trabalharem um tema.

E: Não lembro...

P6: E aí cada bimestre a gente trabalhava um tema e tal. E nesse bimestre era para trabalhar as questões da sexualidade. E aí eu trabalhei os textos instrutivos. Esses textos que dão instruções pras pessoas e tal, como é que faz tal coisa e tal. Joga o dado, não sei o quê... Trabalhei os manuais de instrução com eles. Então o gênero textual base daquele trabalho era manual de instrução. E aí, a partir do gênero, eles bolaram os jogos de tabuleiro e fizeram todo esse manual. Então a temática era sexualidade, mas o meu foco em língua portuguesa era o gênero textual manual de instrução.

E: Você lembra o ano que aconteceu esse trabalho que você está falando? O primeiro você falou que foi 2008 ou 2009.

P6: Texto prescritivo e injuntivo esse manual de instrução. Ai gente... [silêncio]. Deixa eu lembrar... [silêncio] 2010, 11, 2012... mais ou menos por aí. Acho que é de 2012 porque eu só dava aula de português e eles eram a única turma que eu tinha. Ah, não peraí! Eu dei aula pra eles quando eu vim pra cá, na 5ª série, então foi em 2000... 2007, 7, 8, 9... 2010. Foi em 2010. Porque eles estavam na 8ª série. Não. Na 8ª série não! De manhã... Eles estavam na 7ª série porque ainda não tinha entrado ainda o negócio lá do 9º ano. Então eu dei aula pra

eles na 5ª. Foi em 2007, 2008... foi no mesmo ano. Foi em 2009. Foi por causa do mesmo projeto que teve o negócio da literatura erótica com a EJA. Acho que foi no mesmo ano.

E: Deixa eu te perguntar, essa temática literatura erótica ela é algo que ela existe dentro da literatura, ela pertence a alguma escola literária? Ela aparece nas orientações curriculares, por exemplo, ou foi algo que surgiu ali naquele momento, ali naquele contexto?

P6: A literatura erótica permeia todas as escolas literárias. Isso que eu quis falar. Ela está em todas. Em todos os tempos. Em todos os momentos. A literatura erótica está em todos os momentos. O quê que o autor fez? Ele juntou e fez uma linha do tempo mostrando como foi o desenvolvimento dessa literatura. Partindo da literatura ocidental, Grécia antiga até os tempos modernos. Então ele pinçou. O autor picou todos e compilou pra fazer uma análise de como a questão da sexualidade é vista na literatura ao longo dos tempos. Então ela perpassa por todos os tempos. Então eu posso falar do marquês de Sade, dos textos dele dentro de um determinado contexto. Eu não vou chegar lá e “ó gente, hoje é aula de história da literatura erótica êêê”.... Não. Não. Eu to falando de idade média, gente, tem o Decameron. O Decameron falava do que? Falava desses padres eram tudo safado que ficava comendo as freiras todas. Aquelas histórias que a gente vê lá por debaixo dos panos ele mostrou lá no seu livro. Então assim, cada período tem o seu né. O Bocage, agora eu não lembro se Bocage era de Portugal... Só que ele tem uma literatura satírica, tem muito dessa questão do erotismo e tal. Tanto é que eles pegaram lá pra ilustrar Bocage trouxeram uma poesia dele, um soneto. Posição rigorosa, métrica, bonitinha. Título: *As putas de Bocage*. E aí ele vai nomeando as mulheres que tem na história aí e... falando que todas essas grandes mulheres de contos históricos que a gente que a gente teve eram putas. Cleópatra foi puta. Fulana de tal foi puta. E não sei quem foi puta... Então é a visão do que é ser puta pra eles. É ser uma mulher poderosa, uma mulher que tá à frente? Então olha só a imagem que você traz de dentro daquilo que o cara escreveu lá. Todas essas mulheres fortes e poderosas aqui da nossa história eram putas? Porque elas eram putas? Porque elas iam pra frente e tomavam as rédeas das coisas? Se elas ficassem em casa, não sei o que lá, aí não era

né? Questionamentos. Então assim, trazer os textos é... Esses textos tem uma relação de toda uma sexualidade e do papel social de homens e mulheres. Eu vou mais sempre por esse lado. Como eu falei pra você é o lado me toca. Desde a minha formação básica, como eu já falei, foram questões que me... Porque não pode fazer? Só porque é mulher que não pode fazer? Sempre fora. Então o meu olhar é sempre voltado para esse lado da igualdade de gênero quando eu vou analisar algumas coisas. É isso.

### **Transcrição P7**

A entrevista foi realizada no dia 01/10/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto o entrevistado encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 15h e 50 min, totalizando 34:33 min de duração.

#### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

##### **a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P7: Eu sou formado em licenciatura né, foram três anos na FIG ali da Vila Rosália. Além disso, eu fiz a pedagogia e cursos da prefeitura né. Cursos voltados para o currículo que eu tento por em prática que é o currículo cultural da Educação física, basicamente é isso.

E: Em que ano você concluiu a graduação de Educação Física?

P7: 2008

E: E a de pedagogia?

P7: 2013

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P7: Não. Não tenho.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P7: Curso não. Não especificamente. Eu ainda participo do grupo de estudo da USP né, o GPEF, mas curso específico com diploma assim, eu não fiz. Só os que eu te falei mesmo.

E: Esse grupo de estudo é um grupo de discussão no campo da Educação física?

P7: Isso. A gente discute o currículo que nós tentamos colocar em prática.

E: É o grupo do Marcos Neira né?

P7: É ele mesmo. Do Marcos Neira e do Mário Ferrari Nunes.

E: Eu só conheço o primeiro.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P7: Eu acho que é mais tempo né. Tempo e assim, cursos que além de te dar pontuação para evolução no cargo, curso que te traga também conhecimento da área. O tempo como eu já mencionei é muito importante porque realmente eu não tenho. Eu trabalho de manhã e à tarde, eu voltei a trabalhar de manhã e à tarde e por conta disso eu não estou acumulando, eu estou licenciado no Estado. Mas eu já trabalhei de manhã e à tarde, tendo que trabalhar no Estado. Trabalhei de manhã e à tarde num lugar, depois era o Estado, é complicado pra caramba essa questão do tempo. Fora a questão da família e tudo. Mas eu vejo muito pouco curso que te ajuda profissionalmente. Curso sabe? Pós-graduação é... curso de extensão. Eu vejo pouco curso que fala da prática pedagogia e isso também atrapalha bastante. Agora tem bastante curso, isso não falta, agora que te ajude na prática pedagógica da tua ação dentro da sala de aula, são poucos. Na minha opinião né.

E: Entendi.

## **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor?**

P7: Dez anos. Eu completei dez anos nesse ano.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P7: No \*\*\*\*\* são dez né. Eu entrei lá em 2010 e to lá até hoje. Agora no Estado eu fiquei pulando de escola em escola.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**



P7: Educação física.

**E: Quais ano/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P7: Eu tenho doze turmas. Eu tenho dois 3<sup>os</sup> anos do ciclo I e três 5<sup>os</sup> anos do ciclo I. No ciclo II eu tenho dois 8<sup>os</sup> e três 9<sup>os</sup>. Não dá doze turmas né, da menos, mas é isso.

E: Você tem preferência pelo fundamental ou pelo fundamental II ou tanto faz?

P7: Acho que tanto faz. O um é mais amoroso, te dá mais atenção, apesar de eles serem mais agitados né. E o dois você não tem muito problema de conflito né, de precisar ficar resolvendo conflito toda hora. Mas o dois você sabe né? As vezes você está falando e eles estão com o celular na mão... pra você conseguir a atenção é mais difícil. Mas eu não tenho mais preferência não.

E: Certo.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

**E: O que você entende por educação sexual?**

P7: Eu vou começar falando de quando eu era aluno. Eu tive um professor que trabalhou essa questão da educação sexual. Mas naquela época era tipo voltado para a puberdade, à questão do uso da camisinha, à dúvidas que nós tivéssemos sobre masturbação, essas coisas sabe? Do próprio sexo, em fim... Hoje eu acho que é algo mais abrangente né. Eu acho que hoje talvez, não sei se eu estou confundindo as bolas... Mas talvez esteja mais ligado à questão de gênero, à questão de identidade de gênero da pessoa, da questão sexual também. Mas eu acho que o leque de informação pra gente e pra molecada aumentou muito. Na nossa época talvez fosse mais fechado, mais restrito. Hoje em dia, falar de educação sexual é falar de tudo isso que eu mencionei aqui.

## **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero,**

**sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P7: Vai muito do momento que a gente tá vivendo né, do presidente que foi eleito, dos discursos que são aí suspensos na sociedade né, de que ser gay é um crime né, em fim, eu acho que vai muito ao encontro dessas discussões. Esse momento que a gente tá passando de que você ser homofóbico, ser racista, ser... ser... ser todo o tipo de coisa ruim aí é liberdade de expressão né, você não tá ferindo o direito da pessoa ser o que ela quiser e é isso né. E na escola a gente encontra muito disso também, dessa censura. Acho que a escola reflete o que acontece. E entre a gente também. Tem muitos professores que quando você vai falar sobre esse assunto, na sala de aula, tem professor que torce o nariz. Então eu acho que é uma onda que vem de fora pra dentro né. Ela acontece fora na sociedade e a escola reflete, mas a gente tem que estar pautado nessas discussões porque têm documentos que ainda nos defendem. Apesar de você ter mencionado a Base aí que o Marcos participou lá no começo da construção da Base de educação física. Depois outras pessoas foram acessando, querendo espaço e foram mudando, assim com as outras também, das outras disciplinas, ainda deixou brecha, pra ser trabalhado, pra ser discutido. Vou citar um exemplo aqui, um exemplo da prática. No ano passado eu fui estudar vôlei com crianças do 4º ano e pra começar o estudo, eu levei imagem né, de jogadores e jogadoras de vôlei. Numa das imagens tinha a Tiffany, você sabe quem é a Tiffany? Conhece?

E: Não.

P7: A Tiffany é uma jogadora trans.

E: Ah... sei.

P7: É a primeira jogadora trans a jogar voleibol feminino profissional. Acho melhor colocar como mulheres cis né. E aí eu levei uma foto e a molecada não sabia quem era. Mas falaram “ela é feia, ela parece um homem, ela é forte...” Falaram tudo isso e eu guardei os registros né, porque currículo cultural é assim, você mapeia o que as crianças conhecem e depois você vai tentando ampliar o repertório delas de conhecimento sobre aquele tema que você está estudando. E aí mais à frente eu levei a foto novamente, daí a gente conversou sobre a transsexualidade no voleibol. Levei notícias e vídeos de pessoas que

falavam que eram contra ela jogar e de pessoas que eram a favor. E a molecada falou: “ó professor, tem uma mulher assim na novela”. Eu não lembro a novela que estava passando na época, mas tinha realmente uma mulher trans. Uma atriz que estava fazendo uma personagem, mas eu não lembro agora, não sei te falar quem é. Mas aí duas meninas evangélicas elas falaram: “ó professor, isso você não deveria estar falando aqui pra gente aqui na sala de aula”. Aí eu falei: “Mas por quê?”. Ela falou: “Porque isso não é coisa de criança”. Daí eu falei: “Como isso não é coisa de criança, se o seu colega acabou de falar que viu na televisão, na novela que ele assiste?”. “É, mas ele assiste tal...”. E depois as duas mães foram lá na escola conversar comigo e com a gestão. Pra você ver que o discurso religioso também é muito forte né, nesse sentido de tentar fazer a resistência da não discussão, do não diálogo dessas questões. E aí foram na escola, conversaram comigo de boa né. Eu mostrei meu planejamento né, estou pautado aqui, aqui e aqui... mas mesmo assim você sabe né: “mas minha filha não acessa essas coisas... em fim... Mas está no mundo né. Não acessa, mas está no mundo. Mas aí tem um outra história, se você me der licença...

E: Sim! Pode falar.

P7: Em 2018 eu fiz um trabalho com os 2<sup>os</sup> anos sobre dança e aí eu conversei com eles se eles dançavam e tudo né... qual o tipo de dança eles gostavam e aí falaram da dança pop. Daí eu falei “como é que você dança a dança pop?” Eles ficaram demonstrando pra mim como é que dançavam. Daí eu falei: “então me fala quem são os artistas dessa dança, que canta as músicas que vocês gostam pra eu trazer as músicas”. Aí as crianças foram falando as músicas, os cantores e as cantoras que eles conheciam. Falaram Beyoncé, falaram um monte de coisa, Katy Perry... Segundo aninho! Eu falei: “caramba, vocês conhecem todas essas pessoas aí”? Bruno Mars... Aí eu falei “tá bom vou levar”. Daí a menino falou assim: “A Pablo Vitar”. Aí o outro falou assim: “Não. Pablo Vitar não!”. Ai eu falei: “Mas por quê? Aí ele falou: “A Pablo Vitar não é de Deus, ela se veste de mulher, mas ela é homem”. Então assim, pra você ver que mesmo no segundo ano eles têm acesso a essas coisas, eles sabem do que eles estão falando, sabem como que ela é. Teve um menino que falou assim, eu lembro até hoje: “Não, ela não se veste de mulher, ela é

transsexual”. Segundo aninho! Aí eu falei “Vanderlei, o que é transsexual”? Ele falou: “É uma pessoa que nasce homem, só que ela acha que é mulher”. Eu falei: “Caramba, parabéns”! Aí a gente ficou conversando sobre isso. nesse trabalho, nenhuma mãe foi lá conversar comigo. Nenhuma mãe, nenhum pai. As crianças ouviram, conversaram numa boa, foi super legal. Já no 4º ano teve essa resistência né. Mas é isso. A gente pautado nos documentos que nos amparam sobre essas questões né, não tem que ter medo não. Tem que ir lá, falar e encarar. É isso.

E: Com naturalidade né?

P7: E não fugir do debate né. A escola tem esse papel de fazer com que as crianças levem os discursos delas, mas que elas sejam confrontadas com outros discursos né que dizem outras coisas né. Eu penso dessa forma. A partir daí, quem sabe elas não sejam mais solidárias com essas pessoas né. Respeitem não a questão de tolerar, mas que respeitem a diferença. Eu penso mais ou menos por aí.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

P7: Eu te falei fatos que aconteceram do 2º ano, do 1º... acho que desde a educação infantil. Desde a educação infantil. Eu não estou mais fazendo cursos, mas quando a gente faz cursos sobre o currículo cultural, geralmente os formadores ou as formadoras, elas convidam professoras da educação infantil pra poder participar né. Porque lida com a prática corporal e elas têm muito disso, aqueles momentos de deixarem as crianças brincarem e tal. E as professoras relatam que as crianças já pegam na genitália ou já fazem brincadeiras de cunho sexual desde a educação infantil. Então eu acho que essas discussões elas precisam estar desde a primeira infância, na educação infantil em fim. É lógico que você não vai tratar da forma como você vai falar com o adolescente, mas acho que você não deve deixar de falar não.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?**

P7: Ela precisa realmente... igual você citou aí, têm poucos documentos que versam sobre. Acho que precisa ter mais documentos, eu acho que os currículos devem estar mais abertos à essas discussões. A escola hoje em dia é muito conteudista. A gente vai lá, a gente passa o conteúdo e fim de papo. E quando surgem esses temas, a gente finge que não houve ou fala pra criança ficar quieta, que não pode falar aquilo. Mas eu acho que é muito mais do que isso. Isso é conteúdo e faz parte da escola também. E tem que ser discutido igual a equação do segundo grau. Igual a classe dos bichos, lá da ciência que eu não sei... Você sabe muito melhor do que eu, enfim... Eu acho que tem que fazer parte. Agora, faltam currículos que coloque isso também. Que pautem também lá nos seus conteúdos, nos seus temas. Eu acho que precisam de documento pra dar conta dessas questões também.

E: Mas você acha que os documentos por si só vão resolver? Basta estar aí no documento? Será que todos os professores estão preparados para lidar com essa temática? Eles estão abertos? Eles vão ter facilidade para conversar sobre essa questão com as crianças, com o pequeno lá da primeira série?

P7: Não por que junto com o documento a gente precisa da formação né. Eu fui tomando contato como currículo cultural, graças ao \*\*\*\*\* que ele já trabalhava lá no\*\*\*\*\* e tentava colocar o currículo cultural em prática. Mas o meu aprofundamento com ele foi a partir de curso. E tem sido a partir de curso até hoje, de formação, de você ter espaço pra expor sua prática, de discutir. Agora mesmo com a formação também não é garantia de que essas pautas sejam debatidas na sala de aula né. Porque a gente sabe que tem professor evangélico, que tem professor bolsominion, em fim... Tem professor que acha que quem tem que cuidar disso é a família né. É que tem coisa que foge muito da nossa... da questão né. Não é só a questão da formação também que vai garantir. É que o documento vai tá lá e você vai ter uma chance de cobrar mais essas questões, mas é lógico que, igual você coloca só isso também não vai resolver. A formação é essencial. Agora, mesmo com a formação a gente sabe que vai ser bem difíceis das coisas pra algumas pessoas colocarem em prática lá na sala de aula.

E: A formação também iria atuar como quebra de paradigmas, ela iria “quebrar” concepções, de questões que a pessoa tem arraigada na própria educação que

ela teve né. Muitos tiveram uma educação repressora e isso vem de longa data, atravessa muitas gerações...

P7: E a nossa prática tá muito presa à época que a gente foi aluno. A gente acaba fazendo coisas que faziam com a gente quando a gente era aluno na sala de aula também. A formação serve meio pra quebrar isso.

E: A gente acaba reproduzindo né?

P7: Isso.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P7: Eu acho que o primordial é ouvir as crianças né. Ouvir os jovens, ouvir os adultos, em fim, quem você tá dando aula. É importante você ouvir primeiro. E depois de você ouvir, tentar fazer com que ele... se ele tiver um discurso contra, tentar fazer com que ele veja outros discursos. Mudar a opinião talvez seja difícil. E eu acho que a gente não está na escola pra ficar mudando opinião ou estamos não sei... Mas assim, eu vejo que é preciso tomar contato com outros discursos e fazer com que as crianças, jovens e adultos tomem contato com outros discursos. A gente também precisa estudar bastante né, pra poder entender e no coletivo, não só de forma individual, a gente precisa também debater com os amigos, com as amigas pra ter mais ideias do que fazer. Por que as vezes o jeito que você fala com adulto não é a mesma coisa que você vai fazer com criança. com os menores né, na educação infantil a gente tava debatendo aqui. Eu penso nessas formas assim sabe? É o que vem na minha cabeça agora. Essas questões.

E: Sim, como que...

P7: Ah, uma outra coisa, tentar também reproduzir ou discutir o discurso do respeito, não o discurso da tolerância. O tolerar não é a mesma coisa que respeitar. Quando eu tolero eu ainda to aqui e a questão, por exemplo da homossexualidade está embaixo. Eu tolero porque eu sou superior né. Acho que a questão do respeito porque tá todo mundo no mesmo lugar na mesma sociedade

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Esse tema aparece no currículo de educação física? De forma implícita ou explícita? Você enxerga a perspectiva de uma educação sexual no currículo de educação física?

P7: O que tem hoje, falando do currículo da cidade que é o nosso currículo da prefeitura de São Paulo é o trato com a questão de gênero principalmente. Nas brincadeiras, nos esportes, em fim. Essa questão de coisa de menino, coisa de menina, brincadeira de menino, brincadeira de menina ou então da questão da identidade de gênero da homossexualidade, em fim, o currículo traz sim esse tema pra ser debatido, seja nos seus objetivos de aprendizagem, seja em... Não em conteúdo porque o currículo de São Paulo não trás esses temas. A gente vai conversar com as crianças, colher informações e tentar escolher um tema e depois levar conteúdo. Mas o currículo da educação física sim. Ela dá caminhos para que você possa discutir isso em sala de aula.

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola? Como?**

P7: Eu acho que igual eu to te falando, o tema vai depender muito da sua conversa com as crianças. Eu estou falando de um lugar que eu preciso saber primeiro o que as crianças sabem daquilo pra depois colher informações e poder pensar na melhor forma, no melhor caminho, na melhor estratégia, na melhor ação didática. Isso pautado em alguns princípios éticos-políticos do currículo cultural. Eu penso que a melhor forma seja essa. Você primeiro discutir e as crianças falam muitas coisas né, pensando no ciclo I e até no ciclo II também, falam muitas coisas e agente encontra isso na sala de aula. No \*\*\*\*\* hoje a gente tem uma aluna uma menina que quer ser menino, a \*\*\*\*\* que quer ser chamada de \*\*\*\*\*. Ela não se vê como menina mais. E tá lá na sala de aula, tá lá no 9º ano. Eu não to vendo mais ela, mas a gente tá conversando pelo Google Classroom e tal. Esses assuntos a gente não precisa ficar muito caçando, tá lá na sala de aula, tá lá na escola. Assim como meninas que gostam de se relacionar com meninas. Então eu vejo que a melhor forma é ouvi-los e não sei, talvez com alguma imagem de dispare o assunto, algum vídeo que trate do tema e depois colher as informações. E aí trabalhar em cima delas né. Eu vejo dessa forma.

## **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P7: Eu fiz um curso, agora não lembro a instituição... Eu fiz um curso online sobre. No curso a gente estudou o que é identidade, o que é orientação o que é sexualidade. E depois foi aprofundando em cada orientação sexual, cada identidade de gênero. Esse foi o curso mais voltado pra aera que eu fiz.

E: Esse curso teve quantas horas, você lembra?

P7: Acho que trinta horas. Não lembro a instituição, não sei te falar qual é.

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação?**

P7: Enquanto aluno foi o que eu te falei né. Era uma sexualidade voltada ao sexo, ao corpo né. Você se encontrando com essa puberdade, sabendo porque nasce o pelo, porque o peito cresce, essas coisas, menstruação... Na graduação, nada. Não tive nada.

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P7: Eu acho que não é nem questão de preparação porque as vezes eu entro na sala de aula parece que eu sou um alienígena porque sempre surgem coisas novas. As crianças falam coisas, no outro dia eu tenho que está aqui pesquisando, pensando pra poder discutir com eles. Surge cada coisa e assim, é muito interessante isso. Eu tenho o conhecimento que é pra mim é tipo “ralo” né e as outras coisas que eu sinto dificuldade, eu vou, eu pesquiso, eles também manjam muito. No ano passado eu dei aula pro ensino médio ali no \*\*\*\*\* sabe? Eu nem conhecia essa escola. E aí eu fui lá, dei aula pro ensino médio. O mesmo assunto: vôlei né. Aí a gente entrou com essa questão da Tiffany. Eu também comecei lá com imagens e tudo. E a gente conversava muito sobre essas questões lá e o engraçado que no ensino médio se sentia mais a vontade quando a gente ficava na sala conversando do que quando a gente ia jogar. Achei isso muito louco. E a gente conversando uma menina falou que era pansexual. E aí o pessoal da sala ficou assim: “panssexual? O que será que é isso”? Aí eu falei “explica pra sala o que é que é né”. Ela falou: “Ah, eu gosto de ficar com qualquer pessoa né, não importa se



ela é homem ou é mulher, travesti, lésbica, se ela é não binária... Eu gosto, se a pessoa tiver a fim e eu tiver a fim e quiser ficar comigo eu fico". Aí a molecada: "nossa eu não sabia isso e tal"... Eu sabia o que era, mas por exemplo, e se eu não soubesse? Eu estou pensando assim mais ou menos e foi muito legal, foi muito bacana. Nessa escola eu fiquei conhecido como anti-cristo pra uma turma lá por que eu defendia a Tiffany. Eles falavam que não era coisa de Deus, que estava escrito na bíblia que o homem tem que nascer homem e ser homem e que a mulher tem que nascer mulher pra ser mulher. No 3º ano.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P7: Não, de forma alguma. Eu acho muito louco. Eu acho muito legal conversar com eles sobre isso.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P7: Não era algo só relacionado à sexualidade na escola. Eu trabalhei o ano passado lá no \*\*\*\*\*, com um projeto chamado ética e cidadania. Então ficou conhecido assim o projeto: coisas que na sala de aula nenhum professor fala, o professor \*\*\*\*\* lá no projeto fala. Sexualidade, racismo, gordofobia, coisas que surgiam na própria escola. As crianças levavam lá, nós fazíamos a discussão no projeto. Masculinidade frágil, machismo, feminismo. Então, a gente conversava sobre todas essas coisas.

E: E Quando isso acontecia? Era durante as aulas de Educação física? Você citou vários temas, mas o que era discutido nessa roda de conversa?

P7: Era no contraturno. Eles saíam das aulas né e a maioria das crianças, eram da turma do fundamental II 8º e 9º. E a gente debatia algumas coisas né, algumas ações na sala de aula. Quando a gente chegava na masculinidade frágil, por exemplo, teve um dia que eles entraram e eu falei: "e aí como foi o dia de vocês e tal? O assunto era racismo, mas eu registra tudo que eles falavam. Eu dava uns cinco minutinhos pra eles falarem o que tinha acontecido aí... a menina falou assim "Ah, professor"... eu não lembro da história, mas era alguma coisa assim: "Um menino falou alguma coisa assim e falou pra ele, ah, então pega aqui". E aí mostrou pra ele "E sai fora mano, eu sou macho, não sei

o quê... não gosto dessas coisa não mano, eu sou macho. Tipo pra afirmar a masculinidade dele, sabe? Daí eu registrei isso e agente foi discutir essa questão de homem né, de querer sempre afirmar a macheza, essa coisa de que: “ah, eu sou homem, eu sou machão”. Mas por trás disso, tem toda uma masculinidade frágil construída né, por falta de conversa, você sem poder chora, em fim, a gente ficou conversando sobre essas coisas. Era uma viagem, mas era legal.

E: Durou quanto tempo esse projeto?

P7: Foi o ano inteiro.

E: Eles tinham facilidade pra conversar sobre esses assuntos? Eles traziam muitos questionamentos?

P7: Traziam. Teve uma menina que me emprestou um livro de feminismo e eu não devolvi o livro dela até hoje. Eu tenho que devolver quando a gente voltar. Mas ela me levou um livro sobre feminismo: *o caminho do feminismo desde o surgimento até os dias atuais*. Os vários tipos de feminismos.

E: Que bacana né... O ensino fundamental já está se interagindo sobre essas questões né...

P7: É uma outra coisa que a gente faz, a gente subestima muito, acha que eles não têm bagagem cultural pra falar sobre essas coisas né. As vezes que não tem somos nós.

E: Sim...

P7: É verdade.

## **Transcrição P8**

A entrevista foi realizada em 14/10/2020 pelo aplicativo Google Meet com ambas as câmeras ligadas. Tanto a entrevistadora quanto a entrevistada encontravam-se em suas respectivas residências, em ambiente tranquilo no momento em que os diálogos foram desenvolvidos. A entrevista foi iniciada por volta das 19h e 30 min e totalizou 49:54 min de duração.

### **I. Perfil do professor (a) entrevistado (a)**

#### **a) Formação do (a) professor (a)**

**E: Qual (is) curso (s) de graduação e ano de conclusão?**

P8: Eu sou formada em geografia, eu terminei em 2007 e depois eu fiz pedagogia e terminei em 2016.

**E: Possui algum curso de especialização na área de educação? Caso afirmativo, qual curso e ano de conclusão?**

P8: Eu tenho psicopedagogia, terminei em 2016 e tenho educação em foco que eu terminei em 2019.

**E: Participa de treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional?**

P8: De pós não. Eu to fazendo um curso pelo instituto Alana, que tem parceria com a SME que entra como formação continuada mesmo. É um curso que fala sobre protagonismo juvenil. Só esse que eu estou fazendo no momento.

**E: Qual a maior dificuldade para participar dos cursos de formação continuada? (tempo, preço, interesse, distância, outro).**

P8: Tempo. no final das contas é tempo mesmo, ter que conciliar com o trabalho e o valor seria um motivo secundário, mas o principal é tempo.

## **b) Itinerário de carreira**

**E: Há quanto tempo atua na área educacional como professor?**

P8: Eu comecei a trabalhar em 2009 na educação. Eu to indo pra onze anos esse ano.

**E: Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?**

P8: Na \*\*\*\*\* são dois anos seguidos, no total são cinco e no \*\*\*\*\* seis anos.

**E: Qual (is) disciplina (s) ministra na (s) escola (s) em que trabalha?**

P8: Na \*\*\*\*\* natureza e sociedade, que envolve geografia e história é uma modalidade que eles têm. No \*\*\*\*\* geografia.

**E: Quais ano/série e quantidade de turmas possui atualmente?**

P8: Neste ano no \*\*\*\*\* eu tenho três 6<sup>os</sup> e três 9<sup>os</sup>. Na outra... é que lá é por ciclo não assim 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, seria um ciclo do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano e são todos misturados. Eu tenho quatro salas.

**E: É EJA?**

P8: Isso.

**E: Qual a faixa etária desses alunos?**

P8: São bem diversas. Eu tenho desde adolescentes, a partir dos 15 que é quando aceita a matrícula na EJA até uns 70. Eu tenho aluno que já é aposentado, então é bem diversa a idade deles.

## **II. Compreensão dos professores acerca da educação sexual**

### **E: O que você entende por educação sexual?**

P8: Pra mim educação sexual está relacionado a conhecer os direitos sobre o seu corpo, sobre sua vontade, os direitos sobre o seu lugar na sociedade, enquanto gênero que você assume né, e identificar o que pode e o que não pode. Ter as suas liberdades, mas também ter preservado o direito do não, por exemplo, entende? Pra mim educação sexual está muito ligado a direitos e à liberdade também, liberdade de se expressar, sobre aquilo que te faz bem, de assumir uma identidade. A palavra é essa ter uma identidade. Educar na sexualidade pra mim é necessário nesse sentido da pessoa se fazer sujeito do seu próprio corpo, das suas decisões. É isso, preservar as suas vontades e os seus direitos mesmo.

## **III. Educação sexual e políticas educacionais**

**E: Nos últimos anos as políticas voltadas a garantir e ampliar a educação sexual no espaço da escola tem vivenciado uma crescente onda de censura. Houve um grande esforço por parte de alguns setores da sociedade para que questões de gênero e sexualidade fossem silenciadas do currículo das escolas (BNCC). Há inclusive uma intensa mobilização para conter o avanço das políticas decorrentes do conceito de gênero, sobretudo no campo das políticas educacionais, saúde e direitos humanos. Qual sua opinião sobre a questão?**

P8: Eu vejo como um retrocesso, um passo pra trás mesmo. Eu acho que educar nunca é demais. Eu acho assim que educação sexual está muito relacionada com justiça social, com igualdade de gênero mesmo e não dá mais pra fugir desse debate. Eu acho que ele é necessário. E tirar a palavra gênero, oprimir esse debate, esse discurso eu vejo como um retrocesso mesmo pra sociedade como um todo, não só pra os envolvidos no debate, mas pra todo mundo de modo geral, inclusive pra escola porque isso acaba dificultando o...

em fim... deixando que as pessoas interpretem mal qualquer coisa, qualquer trabalho qualquer proposta que se faça na escola dentro dessa questão. Mas de modo geral eu vejo como um atraso mesmo essa questão de oprimir, de fugir desse debate.

E: No seu ponto de vista qual seria a razão dessa intromissão, de pessoas de fora da escola sobre o que se deve ou não fazer nela?

P8: Olha eu não sei se eu estou certa na minha leitura, mas eu vejo essa intromissão toda como parte de uma base ideológica mesmo que têm outros princípios, outros preceitos que não a... que não condiz com a liberdade de falar sobre educação sexual né, que inclusive pra mim vai contra até a questão do Estado laico. Eu acho que essa opressão está muito ligada a quem está no poder nesse momento sabe? Essa onda de conservadorismo, essa coisa toda. Tem cara ideológica, representa muito o pensamento de quem está no poder nesse momento que pra mim esse pensamento não está de acordo com as demandas de uma sociedade livre e educada em todos os aspectos. Eu posso não posso impor uma ideologia minha sei lá... contra uma razão maior, contra um motivo maior só porque se dizem que não é certo. Então tem muito a ver com quem está no governo, com quem está no poder nesse momento. Quando eu vejo a ministra, a sinistra né, a Damaris colocando o pensamento dela eu fico pensando de que caverna ela saiu. A palavra é essa "caverna".

E: Gostei desse termo, vou adotá-lo.

P8: É muito contraditório com a realidade. É serio, quando eu fico ouvindo ela falar, se bem que ela anda sumida nesse momento, mas quando eu vejo ela se expressar em relação a coisas que acontecem sobre estupro, gravidez na infância eu fico pensando como ela pôde chegar onde ela está. Mas em fim eu acho que representa muito que está no poder essa história de conservadorismo.

**E: A partir de qual idade/série a educação sexual institucionalizada deve ocorrer?**

E: Ou acha que ela não deve ocorrer? A pergunta é direta, mas você fica a vontade para discordar.

P8: É... inclusive, têm famílias que acham que isso não é tema de escola mesmo e que a escola não tem falar sobre isso. Mas eu acho que tem. Eu falo

isso como professora e falo isso como mãe também. Eu acho que tem que falar. “Ah, mas é papel da família”... Nem todo mundo tem uma família pra falar sobre isso. Nem todo mundo tem uma família e nem todo mundo tem uma família que vá falar sobre isso em algum momento. Eu acho que é papel da escola sim. Em relação à idade eu acho que não tem uma idade certa, mas eu acho que depende muito de como você fala, de como você trabalha né. Eu posso falar isso com uma criança de oito de nove anos como o meu filho de um modo bem diferente de como eu falaria com um adolescente de 15 anos. Então eu acho que a idade é muito relativo à isso. O importante é você saber como falar e por onde começar né, essas questões. Porque assim, por exemplo, se você for pensar em relação ao corpo da criança é... que no caso acho que em relação à criança é mais em relação ao corpo mesmo em fim. As crianças desde muito cedo, elas também são vulneráveis, elas também são violentada, são abusadas. Se elas são vulneráveis desde muito cedo, porque eu não posso educá-las desde muito cedo também? Então assim, eu vejo que pra mim quanto mais cedo, melhor essa educação né. Não sei se eu te respondi.

E: Você me respondeu sim. Eu entendi o que você quis dizer.

#### **IV. Educação sexual e currículo**

**E: Os documentos curriculares (PCN e UNESCO) orientam que a educação sexual deva ser objeto de todos os componentes curriculares. Qual sua opinião a respeito?**

P8: Eu acho que deve ser né. Primeiro porque o ensino hoje deve ser interdisciplinar. Não existe mais um conhecimento apenas de uma área ou de outra. A gente acaba permeando por várias áreas do conhecimento. É claro que a gente respeita nossos limites ali, mas a gente sabe que o conhecimento hoje não é separado ele não é uma dicotomia por completo. E eu acho que todas as áreas podem falar sim, pode fortalecer, focar na sua área. Por exemplo, como é que eu posso falar sobre educação sexual em geografia? Acho que tem muito a ver com a questão da igualdade de gênero, com a justiça social, com a preservação dos direitos, a garantia dos direitos do cidadão, tem muito a ver com esse debate. Se eu pensar em ciências, por exemplo, pode

mudar um pouco ali o discurso, mas eu acho que a gente não pode se isentar de falar sobre essas questões não, todas as áreas devem falar sim.

**E: Como deve ser o envolvimento dos professores com a educação sexual?**

P8: Como eles devem trabalhar?

E: Como devem se envolver. Todos os professores de modo geral.

P8: Então, eu acho que... Considerando esse momento que a gente tá vivendo inclusive, eu acho que a gente tem que se pautar legalmente primeiro. Eu acho que é interessante a gente ter isso, por exemplo, no PPP né, essa delimitação. Porque daí você pode devolver projetos, propostas, mas tá respaldado ali por um documento da escola. E eu acho que os professores podem se envolver de diversas maneiras. Eu acho que a gente pode fazer projetos, por exemplo, não sei... eu fico pensando na minha área, como é que eu trabalharia essa questão. Além das questões cotidianas do dia a dia, da realidade da escola que as vezes não está previsto num projeto e em numa aula que aparece... acho que deve trabalhar.... no caso de geografia, muito essa questão da igualdade de gênero mesmo, os direitos, as diferenças que têm nesses momento, em relação a salário, a participação no mercado de trabalho. em relação a violência por exemplo, dá pra trabalhar nesse sentido.

E: Mas você acha que todos os professores estão preparados para lidar com a temática em sala de aula? Têm alguns colegas que têm uma dificuldade muito grande para lidar com essa temática, ao ponto de chegar fazer um estardalhaço por causa de um desenho, por exemplo. Será que todos os nossos colegas têm condições de educar para a sexualidade na sala de aula?

P8: Não. Não tá. Até porque parte disso é porque a gente não teve uma educação assim. Muitos dos que estão na sala de aula hoje não teve uma formação com esse debate. Sem falar que tem a resistência. É que nem eu te falei a questão da ideologia também está em nós, têm sempre as pessoas que vão ser a resistência. Outra coisa, a gente também não tem uma formação nesse sentido. Como eu falei, a própria formação continuada as vezes é ela dificultosa pra gente acessar. E assim, a gente não tem uma formação porque as vezes você sabe que tem falar, que vai ter falar, porque vai ter uma hora que a sexualidade bate na porta e você se preocupa em como fazer isso. Ainda

mais com esse momento, com esse cenário que a gente vive. Então por isso que eu falei, ter um respaldo da própria gestão, do documento da escola, do PPP. Nem todo mundo tá aberto, nem todo mundo tá aberto pra fazer esse trabalho, nem todo mundo sabe como fazer esse trabalho, mesmo quem está aberto.

E: E como que a gente resolve essa questão?

P8: Então né... Como que a gente resolve isso? Eu acho que com formação, com... Trazendo pro debate mesmo porque não tem como fugir. Primeiro trabalhar entre a gente né, professores, pra depois levar isso pra sala de aula e pra comunidade se não cai naquela questão de ser mal interpretado de tá né “a escola tá ensinando a ser isso, tá ensinando a ser aquilo” como eu tenho visto muitos falarem. Eu acho que tem que partir de uma conscientização também, dessa necessidade.

**E: Como a disciplina que você leciona aborda o tema educação sexual?**

E: Você já falou um pouquinho sobre isso, mas se você quiser complementar. Esse tema aparece explicitamente ou implicitamente no currículo de geografia? Aparece nos didáticos? Como a disciplina aborda a educação sexual ou não aborda?

P8: Então... O tema educação sexual não aparece explicitamente no currículo de geografia, mas eu entendo que implicitamente está. Por exemplo, no currículo têm um eixo de trabalho que chama-se *sujeito e seu lugar no mundo* e na geografia isso é muito abrangente. Mas cabe aí e aparece aí, inclusive, a questão da igualdade de gênero. Então eu entendo que educação sexual pode ser trabalhada dentro desse contexto da igualdade de gênero e é isso que eu tenho feito. Então a gente discute vários temas relacionados à isso porque as vezes quando a gente fala de igualdade de gênero, se você não se atentar você fica só no feminino e no masculino ali, homem e mulher, só os dois, X ou Y, quando a gente sabe que existem outras denominações que também cabem nesse debate. Então, por exemplo, a igualdade de gênero, pode colocar aí por exemplo, os homossexuais, os gays, todo mundo, fazer uma leitura de todos os gêneros possíveis. E aí a gente pode trabalhar, por exemplo, a questão dos direitos mesmo né, da participação no mercado de trabalho, a geografia faz muito essa leitura. Da diferença salarial, do subemprego para determinados



gêneros, a questão da violência, tanto a violência doméstica, quanto outros tipos de violência também que fica com determinados gêneros. Então a gente faz muito essa leitura nesse quesito do social mesmo. E defende sempre a inclusão e o direito que o sujeito, todo sujeito, toda pessoa, todo ser humano tem o seu lugar no mundo, ele ser o sujeito da sua própria vida. Esse currículo apesar dele não trazer esse tema que foi cortado da BNCC, ele traz uma proposta bastante inovadora pra geografia. Ele propõe que a gente rompa com a geografia tradicional, com a geografia empírica, com a geografia conservadora, que a gente promova o reconhecimento do cidadão como sujeito do seu lugar, como sujeito da sua história, da sua cidade, em fim, uma geografia crítica. Então a partir do momento que ele dá essa abertura eu entendo que eu posso trabalhar a educação sexual porque está nesse contexto da crítica, do rompimento do conservadorismo com a geografia tradicional.

E: O que seria essa geografia tradicional?

P8: A geografia tradicional é a geografia que existia no começo de quando a geografia foi implantada como disciplina nas escolas. Uma geografia descritiva. Uma geografia onde você como professora tem que se isentar de qualquer opinião, de qualquer colocação, qualquer crítica, seria uma geografia descritiva, como se você contasse uma história. Então, você vai falar como se fosse hoje, vou dar um exemplo: Você vai falar de desmatamento na Amazônia, aí você fala lá, a Amazônia teve tantos hectares desmatados é... Você descreve o que aconteceu, mas você não aponta os culpados, você não faz nenhuma crítica, não aponta os prejuízos reais pra sociedade, entende? Quando muito você colocaria uma vantagem que traria para o grupo social né. Poderia dizer lá... vão plantar capim no lugar. Então assim, quando muito você dá uma ajudada, uma contornada. A geografia descritiva é essa, que é empírica, que é baseada na observação apenas, não tinha uma investigação profunda dos fatos. Então era como não colocar o dedo na ferida de ninguém, não podia.

**E: Quais temas devem ser trabalhados pelos professores na escola? Como?**

P8: Quais temas relacionados... É que é assim eu acabo me prendendo muito à geografia né. Mas eu acho que trabalhar o respeito de modo geral, de você respeitar, de conhecer o outro como ele é. Eu acho que trabalhar essa questão

dos direitos mesmo assim sabe? Do cidadão, dos direitos gerais de todo cidadão que a própria ONU inclusive tem lá definido falando das liberdades, dos direitos de cada um. Pra que cada um sinta que independente do que cada um seja, os direitos são os mesmos, assim, enquanto cidadão livre. Não sei, acho que talvez como são muitas áreas, talvez alguma área tenha um foco mais específico pra questão que eu não saiba dizer agora, mas no caso a geografia é muito expressão da justiça social mesmo né. De você, por exemplo, de você pensar numa menina que vai ser mãe na adolescência, ou de repente de uma gravidez que seja fruto de uma violência, de um abuso e aí você trabalhar essa questão de rompimento do ciclo do abuso, da pobreza, da miséria. Porque as vezes quando acontece isso, as vezes tá ligado com a questão social, com a condição social do outro também né. Em fim, não sei, posso tá enganada, mas a geografia tá muito por essa questão do social mesmo.

E: Como isso deve ser feito? Pensando na geografia, na justiça social, nos direitos da pessoa humana, como os professores devem fazer esse trabalho na escola?

P8: Eu acho que assim, pra começar, como eu falei pra você tem que ter um trabalho, uma proposta é... Bom, como eu penso porque você sabe que é um assunto delicado né. Eu posso falar de igualdade de gênero de uma forma com mais liberdade. Mas se eu quiser falar de educação sexual de uma forma mais profunda, um debate mais profundo, envolvendo vários aspectos eu acho que não dá pra trabalhar de forma isolada assim cada um na sua sala. Até pra poder se proteger, se reguardar de qualquer tipo de conflito. Eu acho que tem que ser que tem que partir de um projeto, de uma conversa com o coordenador, com a gestão de uma coisa mais amarrada entre o grupo pra evitar qualquer tipo de... Pra começar, se vai falar sobre isso de uma forma mais profunda, tem que ser pensado e discutido antes com o grupo todo. Agora, se eu to dando uma aula sobre desemprego e aí eu falo que a mulher aí... ou sobre emprego eu falo que a mulher ganha 20% menos que o homem eu acho que tá relacionado com a educação sexual, mas eu não to ali colocando o dedo na ferida ainda. Depende do nível. Tem determinados pontos que eu posso trabalhar sozinho na minha aula de geografia né, mas se for um

debate mais profundo mesmo, tem que ser pensado no conjunto, inclusive de preferência que a comunidade esteja lá.

#### **V. Preparação docente para trabalhar com a educação sexual**

**E: Participa/ já participou de algum curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade voltada para a escola?**

P8: É... Sobre gênero.... Acho que não. As pós que eu fiz não foi nessa área e eu to tentando lembrar se eu fiz algum curso do sindicato... Mas não eu não fiz.

**E: Na formação inicial, participou de algum? Caso afirmativo, quais assuntos foram abordados na formação.**

P8: Não só nas aulas de ciências mesmo que a gente entrou nesse tópico, mas curso assim eu não tive.

E: No ensino médio?

P8: No médio... Não, nada de específico assim.

E: Na graduação?

P8: Graduação... Deixa eu ver... Não. No curso de geografia eu não tive. Isso sempre aparecia, mas no meio de uma aula né, por exemplo... Mas assim, corriqueiro mesmo, nada de específico.

E: Que tipo de assunto?

P8: Era mais voltado pra essa questão da desigualdade de gênero. Eu lembro que a professora de sociologia falava muito disso e ela trazia essa questão da desigualdade, da violência. No caso das mulheres, sofrem mais alguns tipos e violência por conta de homem, de relacionamento, dessas coisas assim. Mas eram debates que surgiam aleatoriamente, nada específico, não tinha uma grade “vamos falar sobre isso hoje, nessa semana ou nesse curso”.

**E: Você considera-se preparado (a) teórico e metodologicamente para falar de sexualidade com seus alunos?**

P8: Preparada não. Não. Eu não me considero preparada em pelo menos dois sentidos: pra trabalhar alguns itens relacionados como eu te falei na geografia, sim. Pra falar de educação sexual mesmo em profundidade, de repende desenvolver um projeto sozinha, não. Tem dois sentidos, pelo menos. No sentido teórico metodológico mesmo, que cabe a mim e no sentido de como apresentar isso pra eles, pra comunidade, por exemplo, no sentido de ser mal vista ou apontada ali.

E: Então você se sente preparada pra falar dos assuntos que a geografia abrange, mas se for pra aprofundar, tocar em assuntos mais específicos, você já não se sente muito segura, foi isso que você quis dizer?

P8: Foi isso. Eu diria então que eu me sinto parcialmente. Nos itens relacionados a orientação sexual né, com a questão.... se tiver muito relacionado com a questão da biologia ali, nesse sentido eu não me sinto preparada não. Pra falar de temas inerentes a geografia ou que estão relacionados sim. Pra colocar o dedo na ferida e aprofundar no debate mesmo, não. Sozinha, sem um preparo antes, não.

**E: Sente-se desconfortável para lidar com essa temática em sala de aula?**

P8: Não, desconfortável não. Desconfortável pra mim não é a mesma coisa de estar preparada. Então eu não me sinto desconfortável não.

**E: Você participa/já participou de algum projeto, individual/interdisciplinar sobre questões relacionadas à sexualidade na escola? Caso tenha participado, como foi?**

P8: Não. Pra falar a verdade eu... Eu não sei se está 100% relacionado com a sexualidade, mas talvez tenha alguma coisa a ver. Eu trabalhei com a professora de português um documentário da ONU, não sei se você conhece, chama *precisamos conversar com os homens?*

E: Eu sei qual é.

P8: Então, mas infelizmente foi uma coisa que a gente não conseguiu concluir como planejamos porque foi em março desse ano e aí eu falei com a professora de português, a gente montou um projetinho pra poucas aulas e tal, pra poder ver o documentário e depois abrir uma discussão com os alunos, uma conversa. A gente fez em algumas salas, mas aí veio a pandemia veio a suspensão das aulas, e aí meio que ficou pela metade ali. Mas até onde a gente conseguiu ir, foi, digamos que foi satisfatória a participação dos alunos. Eles falaram, eles se expressaram. Uns concordaram, outros discordaram, foi bem interessante. Mas assim, foi algo bem superficial, a gente não levou questões complexas não.