

DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A COMPREENSÃO DA SEXUALIDADE COMO CONTEÚDO CURRICULAR

Neil Franco
Welson Barbosa Santos
Eliane Rose Maio

Resumo: O objetivo deste estudo é de contextualizar e refletir sobre como docentes da Educação Básica da cidade de Uberlândia-MG compreendem a inserção da temática da sexualidade no cotidiano escolar. Setenta e três professoras/es compuseram o universo investigado. Responderam a um questionário cujas informações foram analisadas à luz de referenciais teóricos e documentais enfocando a relação sexualidade e educação. Para os sujeitos investigados, a sexualidade deve ser discutida na escola consistindo de um processo que vai além da prática sexual; mesclando entre uma responsabilidade coletiva e específica no que se refere ao corpo docente e devendo ser iniciada desde as séries iniciais. No entanto, contradições foram evidenciadas ao elencarem as temáticas de abordagem pedagógica, permanecendo vinculados/as à preocupação com a gravidez na adolescência e a prevenção às DST que, quando discutidas na escola, destinam-se somente aos/às alunos/as da segunda fase do Ensino Fundamental.

Palavras chaves: Sexualidade. Escola. Docentes.

Abstract: The objective of this study is to contextualize and reflect upon how Basic Education docents in the city of Uberlândia-MG understand the insertion of the sexuality theme in the school routine. Seventy three teachers composed the universe investigated. They have answered a survey which informations were analyzed by the light of theoretical and documental referentials focusing on the relation between sexuality and education. To the subjects investigated, sexuality must be discussed in school, consisting of a process that goes beyond the sexual practice; mixing between a collective and specific responsibility regarding the teaching staff and should start since the early years. However, contradictions were evidenced by listing the thematic of pedagogical approach, remaining attached to the preoccupation with teenage pregnancy and STD prevention that, when discussed in school, are destined only to the students in secondary school.

Keywords: Sexuality. School. Docents.

Introdução

O objetivo deste estudo é de contextualizar e refletir sobre como docentes atuantes na educação básica compreendem a inserção da temática da sexualidade no cotidiano escolar. Contudo, ao traçarmos tal discussão, consideramos importante destacar brevemente sobre a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em nosso país, nos últimos cinco anos, marcado pelo discurso político, com forte influência religiosa, que busca retroceder acerca de várias conquistas no que tange ao processo de legitimidade da discussão sobre gênero e sexualidade na escola.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Resforçamos que vem da Constituição Federal a prerrogativa inicial para o que defendemos. Nela, no Art. 3.º, inciso IV, ressalta-se o compromisso para que se promova o bem a todos/as e destituído de preconceitos de origem, raça, sexo, gênero, cor, idade ou qualquer forma de discriminação. Também, no Art. 206, temos a descrição do direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a liberdade para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; tudo isso coexistindo nas instituições públicas e privadas de ensino do país (Brasil, 1988).

Com base nesses argumentos oficiais, em quase três décadas, vários encaminhamentos no setor de políticas públicas lutam pela garantia do reconhecimento das diferenças e à singularidade do gênero e vivência das sexualidades no contexto escolar. Inicialmente, pautado em discursos rasos de prevenção à gravidez na adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), passando por contextualizações sobre as sexualidades que fogem ao padrão heteronormativo de sujeito e sociedade, até, nesta última década, ressaltar de forma mais enfática as construções do gênero que fragilizam o binarismo homem/mulher histórica e culturalmente instituído.

Em defesa desse trajeto de lutas iniciado pelo Movimento Feminista e incorporado pelo Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), não sejamos indiferentes ao debate político e de influência fundamentalista religiosa que tenta inibir a permanência e ampliação da discussão referente às questões de gênero e sexualidade na escola.

Sobre esse contexto, Michel Foucault (2007) esclarece que o ocorrido é que a igreja envolveu o sagrado na moral sexual, colocando o sexo no coração do religioso para responder a esta religião do sexo. Isso nada mais é que o rememorar de um discurso histórico, ajustado ao nosso tempo. Tal discurso, saiu das igrejas, chegou aos mais altos graus da política nacional e já ecoa na sociedade e na escola. Para o autor, o investimento visa a uma reprodução social e ideológica para o controle das consciências e dos corpos, com o objetivo de normatização da sexualidade e do gênero.

Incorporada pelo discurso político, essa lógica de controle desencadeou diversas recusas sobre a forma como gênero e sexualidade foram inseridos no PNE. Este documento foi longamente discutido desde 2010 pelas instâncias oficiais e por

educadores/as de todo país. Sancionado sem vetos pela Presidente Dilma Roussef em 2014, a proposta delibera diretrizes e metas para a educação até 2020. Contudo, em um dos mesmos espaços em que foi aprovado, na fase final de seu reconhecimento oficial, é exposto a diversas restrições.

O texto do relator, deputado Angelo Vanhoni (PT-SC) propunha estimular “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No correr das votações no Congresso, o texto acabou alterado e a redação final aprovada refere genericamente: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Rosado-Nunes, 2015, p. 1241).

Tal deliberação do Congresso Nacional ressalta, em especial, o descaso com aqueles/as que lidam no dia a dia de suas vivências profissionais com as adversidades desencadeadas pelas discussões sobre gênero e sexualidade que emergem no contexto escolar. Indiferente aos reducionistas discursos políticos-religiosos, docentes ressaltam a importância dessas problematizações na escola. Esse é um argumento evidenciado em nosso estudo e que nos leva a refletir sobre a distância existente entre as demandas cotidianas dos/as profissionais da educação e a forma como essas demandas são interpretadas pelas instâncias oficiais de nosso país no momento atual.

Caminho metodológico da pesquisa

Este trabalho consiste em um estudo de abordagem qualitativa, com isso, de uma atividade composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas com o intuito de investigar a vida social tentando entender e interpretar os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos sociais (Denzin; Lincoln, 2007). Neste trajeto, a pesquisa foi estruturada sob a correlação de fontes bibliográficas, empíricas e documentais.

Referente ao número de sujeitos participantes, foram envolvidos setenta e três docentes que responderam a um questionário (predominantemente aberto) aplicado no segundo semestre de 2007 em três escolas da rede municipal localizadas em regiões periféricas da cidade de Uberlândia/MG¹. Optamos pela utilização do questionário

¹ Este questionário foi elaborado para uma pesquisa de Mestrado, defendida em 2009, que teve como objetivo compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras gays, travestis e lésbicas.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

predominantemente aberto. Primeiro, por ser o mais adequado às pesquisas de abordagem qualitativa, o que permite que o sujeito se expresse e traga informações que servirão ao pesquisador como material interpretativo. Segundo, porque dentre suas mais importantes características, fornece informações que se integram às demais fontes utilizadas (González Rey, 2005).

Distribuímos cento e quarenta questionários nas três escolas dos quais setenta e três foram devolvidos preenchidos (52,1%). Esta amostra permitiu-nos quantificar uma população de docentes predominantemente do gênero feminino (91,8%) e de identidade sexual heterossexual (94,5%), os/as quais, em sua maioria, encontravam-se com idade entre 25 e 45 anos (41%). Eram casados/as (52,1%) e de cor branca (63%).

Profissionalmente, cinquenta desses/as sujeitos (61,6%) eram efetivos/as em seus cargos. Sua maioria atuava nas séries iniciais do ensino fundamental e trabalhavam também em outras escolas. Com relação ao tempo de trabalho, os períodos de seis meses a um ano e mais de dez anos foram os mais identificados, assim como as cargas horárias de vinte e vinte e quatro horas de trabalho semanal. O curso de graduação predominante na amostra foi Pedagogia (35,6%), seguido de Letras (17,8%), Biologia (9,6%), Normal Superior (8,2%), Matemática (7,0%), Geografia (5,5%), Educação Física (4,1%), Artes (4,1%) e Licenciaturas curtas (Ciências e Matemática/ Geografia e História) (2,7%). Duas docentes (2,7%) não identificaram sua formação acadêmica.

O questionário constituiu-se de vinte e cinco questões, predominantemente abertas, divididas em seis tópicos: identificação do sujeito, situação de trabalho, sexualidade e escola, a sexualidade no cotidiano da sala de aula, identificando o preconceito e a homossexualidade na escola. Como na pesquisa para qual foi destinado utilizamos especificamente os dois últimos tópicos do instrumento, dedicamos este texto para a análise de quatro questões contidas no terceiro tópico do questionário “sexualidade e escola”, quais sejam: você acha que a temática da sexualidade deve ser discutida na escola? Quem deveria ser o/a responsável na escola pela discussão sobre a sexualidade? Por quê? A partir de que idade ou série essa temática deveria ser apresentada aos/às alunos/as? Por quê? Quais temas deveriam ser privilegiados?

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

O material empírico construído foi analisado à luz de referenciais teóricos no campo do pós-estruturalismo² que, em linhas gerais, propõe a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo. O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e o processo de significação. Para este campo, as construções teóricas de Michael Foucault e Jacques Derrida assumem caráter essencial, no sentido de tentar revelar que a construção do sujeito ocorre dentro de um marco histórico, cultural e discursivo, estando inscrito numa cultura, mesmo antes de nascer (Silva, 2007).

No campo das normativas oficiais que ressaltam a sexualidade como temática inserida no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ainda consiste no demarcador de águas no que se refere a essas discussões num trajeto de quase duas décadas. Este documento oficial da educação foi publicado em 1997 logo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) e apresenta, dentre seus “temas transversais”, a orientação sexual.

Este documento integra parte de nossas análises, assim como seus “blocos de conteúdos” inspirou a estruturação de parte das discussões. Mesmo com o longo trajeto de críticas teóricas realizadas desde sua estruturação como material didático, até a precariedade de sua inserção no contexto escolar, o fato de ser o primeiro documento oficial que propõe a discussão sobre sexualidade na escola justifica sua utilização nas análises dessa pesquisa. Da mesma forma, ainda é o documento mais mencionado pela categoria docente ao serem questionados/as sobre a inserção legal dessas discussões na prática pedagógica.

Este estudo se estrutura em três momentos. No primeiro, contextualizamos os conceitos de sexualidade e gênero e a forma como se entrecruzam no contexto educacional. Em seguida, dedicamos à análise das informações obtidas através dos questionários aplicados para a pesquisa. Na opinião dos/as docentes investigados/as, compreender como interpretavam a discussão sobre sexualidade na escola, quem deveria realizá-la, quando e o que deveria ser discutido nessa dimensão, define nosso foco

² O movimento pós-estruturalista se estabelece como continuidade do movimento estruturalista, transformando-o relativamente. A base do estruturalismo encontra-se no movimento teórico estruturalista lingüístico de Ferdinand de Saussure dominante na cena intelectual nas décadas de 1950 e 1960. Suas investigações enfatizavam as regras de formação estrutural da linguagem (Silva, 2007).

principal. No terceiro momento, apresentamos breves conclusões a partir das análises realizadas.

Sexualidade na escola: espaço ilegal de uma legalidade curricular

Considerando que a escola desde sua criação assumiu o papel social de disciplinamento e ajustamento dos corpos de acordo com as normas vigentes de cada sociedade em especial, as questões de gênero e sexualidade sempre foram preocupações e pauta presente no contexto educacional brasileiro, ancoradas nesses princípios de normalização. Esse quadro se modificou a partir do final da década de 1970 e na década 1980 quando o movimento feminista passou a requerer novos olhares sobre as hierarquias de gênero e de sexualidades enfatizando essas discussões também nos espaços escolares.

Esses efeitos no campo educacional brasileiro foram consolidados mais especificamente na década de 1990 com a criação dos PCN (Brasil, 2000). Os PCN contemplaram a orientação sexual como um tema transversal destacada de forma específica em um de seus cadernos. O enfoque nos conteúdos sobre “corpo: matriz da sexualidade”, “relações de gênero” e “prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”, porém, pouco avançou além dos limites previstos para o campo da saúde.

Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão (Henriques et al., 2007, p. 11).

Henriques et al. (2007) destacam o surgimento dessas preocupações no contexto escolar na segunda metade dos anos de 1980, sobretudo pelo interesse de programas de pós-graduação na constituição de núcleos de estudos e pesquisas sobre gênero e a população de LGBT. Esses investimentos teóricos têm auxiliado o traçar de caminhos que permitam a visualização do sujeito como sexuado, complexo, diverso e inconcluso, assim como a escola como instituição que atua na edificação de conhecimentos relativos

às questões sexuais e, também, lugar em que as difíceis relações estabelecidas entre sexualidades e gênero podem e devem ser enfrentadas. Nesse sentido, notamos que,

[...] os currículos escolares, lentamente, ecoam alguns temas oriundos dos movimentos sociais de meados do século XX e trazem para a escola o que, talvez, pudéssemos denominar de “uma nova ética sexual”, “uma nova ética escolar”: uma Educação Sexual que considere, sem receios, fundamental ressaltar o caráter contingencial dos processos de construção/invenção desses saberes, num movimento histórico que é político, é cultural e é pedagógico de descontinuidades e rupturas (Furlani, 2008, p. 309).

Como manifestação inerente à condição humana, partimos do entendimento de que a sexualidade constitui o ser humano como uma de suas dimensões essenciais, desde sua concepção. Para Welson Santos (2015), a sexualidade não é apenas parte, complemento, elemento secundário ou vinculado às demais habilidades e potencialidades dos indivíduos. Louro (2008, p.11), permite ainda afirmar que a sexualidade é mais que pessoal; é social, política e cultural, envolve inúmeros outros fatores além dos biológicos, perdendo sua essência exclusivamente natural.

[...] é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza.

Logo, a sexualidade dentro da construção cultural constitui-se de um fator representativo e determinante na alienação e imposição de uma condição humana pré-estabelecida. Por ser ontológica e intrínseca ao/à homem/mulher, tornou-se uma das matrizes fundamentais na instalação de estratégias em que poderes e saberes regulam como, quando e onde a condição humana deve existir. Foucault (2007, p. 100) ressaltou essa reflexão quando definiu a sexualidade como sendo

[...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

O corpo e a sexualidade, até o século XIX, eram preocupação da religião e da filosofia moral. Santos (2015) afirma que desde então, historicamente, a noção de corpo sexuado depara com diversos obstáculos ao avançar as fronteiras biológicas e sociais construídas e estabelecidas nas interações culturais dos sujeitos. Isso porque um corpo não é restrito a si mesmo. Também é o que está em sua volta: músculos, ossos, vísceras, reflexos, sensações, a roupa e os acessórios que se usam, as influências que nele se operam, a imagem que se produz (GOELLNER, 2003). Soma-se ainda à esse entendimento, o conceito de que, “[...] os corpos são como um corolário da produção de verdade dentro dos discursos, tornando-se objetos sobre o qual eles e a sociedade trabalham através de práticas corporais, seja comendo, dormindo, aseando-se ou exercitando-se.” (Santos. 2016, p. 100).

Ainda, entendemos que falar de sexualidade nos exige também buscar melhor entendimento sobre gênero, devido a íntima ligação entre as duas conceituações. Portanto, referente ao gênero, este se expressa em pensamentos, fantasias, desejos, opiniões, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. É também influenciado por fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, cultural, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais. O gênero engendra-se entre os poderes sociais estabelecidos e, nesse contexto, se define como a forma como nos identificamos ou somos identificados/as como homem, mulher ou nenhum deles (Louro, 2008).

Os trabalhos desenvolvidos por Guacira Louro (2008), Jimena Furlani (2008) e Santos (2015) demonstram que a educação deve assumir a discussão de gênero e de sexualidade como desafio coletivo. Um ensinar em que se perceba essas manifestações como marcas humanas, como condição de seres sexuados que vivem num contexto cultural e histórico.

Nesse sentido, Helena Altmann (2007), Furlani (2008) e Louro (2009) confirmam que foi a AIDS e a gravidez precoce de adolescentes e jovens que levaram os movimentos políticos a elaborarem e implementarem uma proposição educativa para educação sexual e de que há um consenso no âmbito acadêmico sobre o papel da escola em desenvolver uma educação sexual ampla, no sentido da emancipação. Uma educação sexual que seja capaz de encaminhar discussões sobre os fatores culturais, o respeito a diferentes expressões sexuais presentes na sociedade, a orientação sobre a prevenção das DST/AIDS

e da gravidez precoce. Temas que incitam o debate mais aberto e rico entre professores/as, alunos/as e demais agentes da escola.

No entanto, os/as estudiosos/as afirmam que os/as professores/as encontram dificuldades em abordar esses temas, de forma que as discussões restringem-se aos elementos anatômicos e fisiológicos. A abordagem continua descritiva e prescritiva. Com isso, distante das necessidades dos/as alunos/as, que encontram, em diversas vias, informações muitas vezes distorcidas e pouco esclarecedoras. Nesse sentido, a educação escolar tem sido chamada a edificar um caminho para superação dos desafios que não são poucos na escola do nosso tempo.

Santos (2015) reforça que o desafio de uma educação sexual escolar satisfatória é tarefa complexa, porque não há um modelo pronto e acabado. Os esforços para produzir uma proposta adequada ao contexto escolar implicam constantemente num reexame crítico da própria visão sobre essas questões. O autor ainda considera que tecer uma educação sexual singular é fato recente, procedente das últimas décadas do século XX e XXI, fortalecido no referencial do ser humano como existência subjetiva. Mas, ainda, perduram as dificuldades de se perceber, reconhecer e efetuar, no processo educativo, uma docência que se volte para as questões de valorização das subjetividades.

Na verdade, ao pensarmos nas discussões sobre sexualidade na escola, remete-nos a visualizar uma amplitude de fragilidades que circundam a construção do sujeito humano nas mais diversificadas dimensões sociais, em que, a escola, não diferente, torna-se um vetor favorável para a construção de ‘ignorâncias’, como assim já dizia Deborah Britzman (1996). Essas ignorâncias, que mais se aproximam da falta de conhecimento, parece uma dimensão identificada na discussão de nossos dados empíricos, como veremos a seguir.

A sexualidade deve ser discutida na escola?

De acordo com nosso objetivo de contextualizar e refletir sobre como docentes atuantes na educação básica compreendiam a inserção da temática da sexualidade no cotidiano escolar, primeiramente, perguntamos aos/às docentes se esse tema deveria ser discutido na escola. Setenta e dois deles/as (98,6%) responderam que *sim*, sendo que cinco das respostas não foram justificadas. Um docente (1,4%) respondeu que *não*, esclarecendo, no entanto, que: “Isso é responsabilidade da família, mas, caso a família

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

não o faça, até concordo que a escola o faça.” (Pedagogo). Sua resposta representa uma postura bem comum quando se discutem as funções da escola em relação a seus/suas alunos/as, principalmente em relação a determinados assuntos e, a sexualidade, em especial, é um dos que mais conduzem a essa postura.

As relações entre público e privado estão presentes neste contexto, assim como a definição de onde e quando tais situações tornam-se interesse e campo de atuação escolar. Como descrevemos na introdução deste artigo, as concepções que nortearam as recusas manifestadas pelas bancadas católicas e evangélicas no Congresso Nacional na aprovação final do PNE partem dessa interpretação: de que sexualidade (e gênero) devem ser discutidas somente no campo privado, no interior da família.

O retrocesso histórico, social e cultural se estabelece nessa perspectiva, uma vez que é uma postura severamente questionada no PCN-10: “As manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deve ser tratado exclusivamente pela família.” (Brasil, 2000, p. 112).

Seguindo essa linha de pensamento, nove docentes (12,3%) afirmaram que a escola deve orientar os/as alunos/as em relação à sexualidade, principalmente, porque a família não lhes proporciona essa orientação e atribui à escola essa responsabilidade: “Porque hoje a escola faz, muitas vezes, o papel da família e a sexualidade está no nosso cotidiano desde o momento da nossa concepção, do nascimento à idade adulta.” (Professora de Ciências).

O relato da docente nos remete a discussões que se mantêm há quase duas décadas. Essas discussões enfatizam que a educação sexual ocorre desde o nascimento, sendo a família o local em que a criança recebe os primeiros valores sobre sexualidade, ocorrendo, geralmente, de forma não explícita. Neste sentido, o papel esperado da escola é o de que amplie esse conhecimento em direção a diversidade de valores existentes na sociedade, para que o/a discente possa, ao discuti-los, opinar da forma que lhe parecer prudente sobre o que lhe for ou é apresentado (Brasil, 2000; Louro, 2008; Furlani, 2008; Santos, 2015; 2016).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Orientar, esclarecer, prevenir e informar foram as expressões que mesclaram entre as falas dos sujeitos denunciando a preocupação e, algumas vezes, o assombro que os/as docentes presenciavam no seu dia a dia nas escolas ao se depararem com a descoberta da sexualidade, cada vez mais precoce, por parte de seus/as alunos/as. Na opinião de boa parte deles/as, acontece de uma forma inadequada. Linhas atrás, essa discussão foi ressaltada em nosso referencial teórico. Uma docente foi enfática sobre essa questão:

Porque nos vivemos num mundo onde o erotismo e a sexualidade entram em nossas vidas praticamente o dia inteiro (pela programação da TV, músicas); com isso, muitas vezes, as crianças repetem gestos e imitam os adultos, mas, sem entenderem ou realmente sem querer despertar o desejo sexual. Assim, no jogo das descobertas, logo iniciam a vida sexual sem orientações ou cuidados e, principalmente, sem “vontade própria”; são impelidos a isso. Não dá para fechar os olhos para essa realidade, devemos sim criar momentos de discussão e orientação sexual na escola (Professora de Ciências).

Outras falas revelaram que a desinformação é presente não só em alunos/as, mas, também, entre professores/as. Apontam que preconceitos e ‘tabus’ estão presente no cotidiano escolar ensinados pelos diferentes sujeitos que ali se encontram, indistintamente. Prevalece, ainda assim, em parte significativa dos relatos, a crença de que a escola poderia ser um veículo transmissor de informações de forma comprometida e responsável, e que, encarar a discussão sobre a sexualidade de forma ‘natural’ é a maneira mais apropriada e saudável. Sobre este assunto, uma docente comentou que: “Se todos falassem naturalmente sobre o assunto, conscientizando e discutindo, em minha opinião, muita coisa seria evitada.” (Pedagoga).

Dez dos/das docentes (13,7%) afirmaram que a sexualidade faz parte da vida do ser humano. Outras falas complementaram que ela se relaciona ao campo da afetividade e que “vai além da prática sexual”:

Porque a sexualidade faz parte da formação de todo ser humano e é papel da escola colaborar com esse processo de formação. Também, porque o tema “sexualidade” desperta muita curiosidade e interesse nos alunos, principalmente na escola, por isso, o professor não pode ignorar (Pedagoga).

As considerações de Dayana Santos (2009, p. 61), com relação à temática da sexualidade na escola, emergem na fala desta docente, pois,

Independentemente de existir o tratamento pedagógico deste assunto, a sexualidade está presente no ambiente escolar como em qualquer outro ambiente social. Além disso, outros fatores importantes nesta discussão podem ser considerados, como a influência da mídia na erotização da infância e da juventude; estudos sobre a Legislação específica ou sobre a falta de uma Legislação específica, sobre a prostituição infantil, sobre a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres, sobre a violência sexual, sobre diversidade sexual na escola, sobre preconceito e discriminação, sobre as questões de gênero e sobre o conceito de vulnerabilidade.

Por essas reflexões, não há como negar que a sexualidade seja parte presente e necessária na construção do ser humano. É através da materialidade existencial de nossos corpos, essa inter-relação físico-emocional, que nos definimos enquanto ser humano, que concebemos representação a um mundo constituído por corpos que têm como essência primordial a condição de serem sexuados. Condição que permeia todas as relações humanas, sobretudo na escola, e que somente deixará de existir com o fim da espécie humana.

Quem deve discutir sexualidade na escola?

Sessenta e sete docentes (91,8%) responderam a essa questão apontando noventa indicações sobre quem deveria discutir sexualidade na escola, que foram, primeiramente, divididas em duas categorias: responsabilidade coletiva e responsabilidade específica.

Na primeira categoria, *responsabilidade coletiva*, trinta e oito indicações (42,2%) apontaram que todos/as os/as docentes seriam responsáveis pela discussão da sexualidade na escola: “Todos os professores de todas as áreas. É um tema abrangente que pode e deve ser trabalhado em todas as disciplinas, dando cada qual o seu devido enfoque.” (Professora de Ciências). No entanto, cinco desses sujeitos, junto a todo o corpo docente, destacaram a atuação específica do/a profissional da área de Ciências. Ainda, uma docente acreditava ser responsabilidade de docentes e funcionários, incluindo aí Ajudantes de Serviços Gerais (ASG) e secretários/as.

Ressaltamos que essa visão de responsabilidade coletiva é condizente com a proposta apresentada no PCN-10 no qual a discussão sobre sexualidade é entendida e

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

contemplada como temática das diversas áreas do conhecimento escolar, integrada às disciplinas por meio da transversalidade:

Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho (BRASIL, 2000, p. 128).

Dois profissionais explicitaram a transversalidade em suas falas:

Todos os envolvidos no processo educativo, em suas diferentes disciplinas e conteúdos, o que sobra só para um fazer, não é feito ou não é bem feito. Todo educador deve buscar conhecer as temáticas transversais e, à medida que trabalha os conteúdos, pode inserir os conhecimentos referidos (Professora de Ciências).

Acredito que todos os professores da turma tem que incluir esse tema em sua disciplina. Inclusive, esse é um tema transversal, como consta no PCN (Professor de História).

Na segunda categoria denominada *responsabilidade específica*, prevaleceu o índice mais alto de indicações dos/as docentes, cinquenta e duas (57,8%), que foi dividida em duas subcategorias:

Na primeira subcategoria, *responsabilidade específica sem definição do/a profissional*, vinte e seis indicações sugeriram que a temática da sexualidade deveria ser trabalhada na escola por um/a professor/a específico/a independente da sua formação, importando, como representaram em suas falas, a afinidade desse/a profissional em relação ao conteúdo, a tranquilidade, a desenvoltura e a ‘naturalidade’ para conduzir as discussões. Acoplamos a essa subcategoria, duas outras opiniões que enfatizaram que esse/a profissional deve ser um/a professor/a de confiança dos/as alunos/as, não deixando, dessa forma, de ser uma especificidade. Portanto, essa subcategoria se encerra com vinte e oito dos indicativos (31,1%).

Na segunda subcategoria, *responsabilidade específica com definição do/a profissional*, são vários os/as profissionais indicados/as para a função. Quatro docentes acreditam que sexualidade deve ser uma temática tratada exclusivamente pelo/a professor/a de Ciências; os/as professoras/es regentes de sala e da disciplina Ensino Religioso foram indicados duas vezes; receberam uma indicação o/a psicopedagogo/a,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

professor/a de Educação Física, o/a Supervisor/a, o/a professor de Orientação para a Vida (OPV) e a equipe da rede de ensino.

Saindo fora dos limites da escola, mas permanecendo ainda nessa subcategoria, quatro docentes sugeriram que um/a psicólogo/a seria o profissional ideal para trabalhar a sexualidade na escola. Três indicaram essa discussão por meio de um/a palestrante, sendo que, dois desses/as, acreditavam no seu trabalho relacionado com outros/as profissionais. Uma indicação foi direcionada a médicos/as, sexólogos/as e à unidade de saúde do bairro em que a escola se encontra. Essa subcategoria refere-se a vinte e quatro indicações (26,7%).

Com relação a essa segunda categoria e suas subdivisões, desde a década de 1990, a literatura nos fornece esclarecimentos que permite pensá-las de forma integrada. Ao contemplar a orientação sexual na escola, não se entende como necessário um/a “especialista” para tratar do tema. Da mesma forma, a atuação de psicólogos/as e/ou médicos/as para ministrar palestras para os/as alunos/as resulta em uma atuação pedagógica limitada, por falta de continuidade e por não possibilitar a construção de um conhecimento que se remeta às particularidades da instituição (Louro, 2008; Furlani, 2008; Santos, 2015).

Concordamos com as argumentações acima descritas de que transferir a responsabilidade da discussão sobre sexualidade a um/a ou uns/umas docente/s torna-se uma conduta difícil, pois, como os/as próprios/as docentes de nosso estudo apontaram, não existe uma hora específica em que essa temática apareça na prática pedagógica.

Sugere-se, e nos parece bastante pertinente, a necessidade de um espaço grupal de supervisão do trabalho para que as questões e dificuldades sejam discutidas junto aos/às demais educadores/as. No relato de uma docente, essa proposta parece emergir, ao mesmo tempo em que ressalta a dificuldade do trabalho coletivo na escola:

É difícil responder, pois nem todos estão preparados ou se sentem à vontade para orientar esse tema. Mas, acho que cada professor deve ser responsável por esse trabalho em sua sala de aula. De repente, pode ser um trabalho coletivo, o que é um pouco difícil na realidade escolar tão fechada e isolada em cada disciplina (Professora de Ciências).

Ao analisarem narrativas de equipes pedagógica e diretiva da rede de educação básica de municípios do estado do Rio Grande do Sul, Suzana Barros e Paula Ribeiro

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

(2012, p. 184) contextualizaram a respeito da sexualidade no currículo escolar. As autoras ressaltam, de certa forma, a percepção manifestada no relato acima, ao defenderem a importância de uma prática pedagógica pautada na transversalidade,

[...] rompendo com os discursos hegemônicos de que a sexualidade deve ser discutida apenas nas disciplinas de ciências, biologia, ensino religioso e que esteja presente nas propostas das outras disciplinas, tais como história, geografia, matemática, português, entre outras. E que, além de estarem presentes nas disciplinas escolares, esses estudos estejam atrelados às propostas e aos projetos desenvolvidos pelas escolas, sendo uma temática integrante do Projeto Político-Pedagógico e dos sistemas de ensino como um todo.

A necessidade do rompimento da hegemonia sobre qual disciplina deve discutir sexualidade na escola é outro aspecto de nosso interesse. Assim como mencionado pelas autoras, em nosso estudo, apresentou o valor mais representativo direcionando ao/a profissional da área de Ciências. Esse/a profissional também foi o/a apontado/a como um/a dos/as mais adequados/as para trabalhar sexualidade na escola no estudo de Eugênia Paredes, Rita Oliveira e Marta Coutinho (2006), em que foram envolvidos/as 114 educadores/as do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série da cidade de Cuiabá/MT.

Como foi apresentado anteriormente, na primeira categoria de análise, cinco docentes apontaram que, sobre a discussão acerca da sexualidade na escola, todo o corpo docente é responsável juntamente com a atuação específica do/a profissional da área de Ciências. Sobre esse contexto, uma docente explica que:

Em primeiro caso, deveria ser o professor de Ciências, devido ao tema que é parte curricular do conteúdo da disciplina. Mas, também, todos os professores das outras disciplinas, pois, as dúvidas dos alunos podem surgir a qualquer momento. Esse tema também deveria contar com o apoio das unidades de saúde e outros órgãos (Pedagoga).

Na segunda categoria, quatro docentes indicam especificamente o/a docente da área de Ciências como o possível responsável por esse conteúdo. No contexto geral, nove docentes, portanto, ressaltaram esse/a profissional como o mais indicado/a para problematizar essa temática.

O PCN-10, ao descrever os blocos de conteúdos, mais especificamente, o que se refere ao “Corpo: matriz da sexualidade”, sugere como várias das disciplinas podem problematizar sexualidade enfatizando que não cabe somente ao profissional da área de Ciências e Biologia, mas, de certa forma, contraditória, disponibiliza todo um parágrafo

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

destacando como devem proceder esses/as profissionais. Para as demais áreas de conhecimento tal ênfase não é destacada.

Três professoras da pesquisa, sendo duas de Biologia e uma de Português, questionaram essa concepção ao afirmarem que todos/as os professores/as deveriam estar preparados/as para discutir o assunto, mas que a temática resta sempre para o/a profissional da área de Ciências. Santos (2009, p. 64), contextualiza essa percepção:

Um argumento insistentemente proferido pelos/as professores/as, que tem tido visibilidade ao longo da história da educação, é o de que os/as educadores/as habilitados/as em alguma disciplina diferente de Ciências e Biologia, não se “sentem” preparados para tratar pedagogicamente da sexualidade nas escolas por não possuírem formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação, cursos, seminários, simpósios) específicas para tanto. Compreendo esta argumentação como inconsistente ao perceber a função social da escola em garantir a democratização dos saberes e a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos e das alunas.

No contexto da subcategoria *responsabilidade específica sem definição do/a profissional*, Santos (2015) subsidia afirmar que o trabalho de orientação sexual na escola deve iniciar-se por um/a profissional que apresente disponibilidade e interesse pelo assunto, em especial, indiferente à sua área de conhecimento. Em nosso estudo, essa afirmativa foi evidenciada, pois, dos setenta e três sujeitos envolvidos, uma professora de Matemática relatou ser pós-graduada em Orientação Sexual, apresentando a seguinte questionamento:

Na minha Pós-Graduação em Orientação Sexual fiz uma pesquisa entre meus alunos (Ensino Fundamental e Médio) e esses responderam, numa margem de 75%, que o professor ideal é aquele em quem confiam. O professor, pois, é este que está mais próximo deles (Professora de Matemática).

A fala dessa professora nos conduz a outra reflexão: existem, na escola, professores/as confiáveis e professores/as não confiáveis? O fator ‘se fazer confiante’, acreditamos, está diretamente relacionado com a flexibilidade ou inflexibilidade que parte dos sujeitos aparentaram vivenciar em suas relações pedagógicas com os/as discentes, sobretudo, quando a questão em pauta é a sexualidade. Assim, as inflexibilidades docentes parecem diretamente se relacionar às resistências e dificuldades em romper com a rígida barreira, extremamente formal, religiosa e científica, pela qual a escola se

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

estrutura e, conseqüentemente, reflete na atuação profissional de seus/suas docentes (LOURO, 1997). O relato de uma professora destaca essa nossa percepção:

Neste caso, hoje também procuro muitas respostas para tantas dúvidas. Procuro ler como e porque uma pessoa escolhe ser homossexual. O porquê um homem se veste de mulher e sente-se mulher... Tento até entender a criação de Deus. Tenho dificuldades de aceitar, mas respeito. Tenho ótimos amigos homossexuais e procuro me relacionar bem com eles, respeitando-os (Pedagoga).

Dessa forma, poderíamos argumentar que a rigidez dos valores culturalmente estabelecidos na construção do ser docente não permite um ampliar das formas de relacionamento no contexto escolar, atribuindo, na percepção dos sujeitos investigados, a necessidade de outros/as profissionais ou instituições para solucionarem as questões conflituosas, neste caso, referentes à sexualidade, que acontecem em seu entorno.

Paredes, Oliveira e Coutinho (2006, p. 144) constataram em sua pesquisa que o maior obstáculo apresentado pelos/as docentes em discutir sobre sexualidade com os/as jovens foi a dificuldade em libertarem-se de seus valores, fator também diretamente relacionado às idades em que a maioria dos/as educadores/as que participaram da pesquisa se situavam, entre 21 e 40 anos. De acordo com as autoras: “Falar sobre essa questão parece remeter o professor ao tipo de educação que recebeu e este fator pode contribuir para as dificuldades citadas, causando conflitos em sua vivência pessoal da sexualidade e em sua experiência escolar.”

Maurice Tardif (2002) parece confirmar essa argumentação ao descrever que os saberes profissionais docentes são consolidados no tempo. Concepções e a forma como ensinam são resultados de vivências docentes e, principalmente, das vivências escolares que tiveram. O autor especificou que, na maioria das vezes, a construção da prática docente muito se aproxima daquela dos/as que foram nossos/as mestres.

Quando se deve discutir sexualidade na escola?

Ao perguntarmos aos/às docentes a partir de que idade ou série a temática da sexualidade deveria ser apresentada aos/às alunos/as, dos sessenta e um docentes (83,6%) que responderam a questão, trinta e dois/duas responderam que *desde as séries iniciais*. Essa categorização foi estabelecida por ter sido a principal expressão utilizada pelos/as docentes, estando, imersas nessa categoria, as expressões fase introdutória, série

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

introdutória, fase inicial, quando o/a aluno/a se inicia na escola, educação infantil, etc. Duas indicações para os seis anos de idade foram realizadas, integrando, assim, a categoria *desde as séries iniciais* com trinta e quatro indicações (50,7%); representada, a seguir, pelo relato de um dos sujeitos:

A partir da série introdutória, pois os alunos já apresentam curiosidades sobre sexualidade. Geralmente a sexualidade é trabalhada na adolescência, ou seja, no auge da sexualidade em que muitos não conhecem, mas, já experimentam a sexualidade. Portanto, é um tema que tem que ser trabalhado sempre, desde a infância (Professora de Ciências).

Enfatizaram também, parte desses/as profissionais, que a forma de tratamento desses temas deveria ser adequado às idades dos/as discentes, ou seja, “[...] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno.” (Brasil, 2000, p. 121); no entanto, nessas intervenções, como apontaram os relatos dos/as docentes, as curiosidades e dúvidas dos/as alunos/as devem ser solucionadas integralmente:

Desde a Educação Infantil (a partir dos 3 e 4 anos). Porque, nessa faixa etária, a criança já tem muitas curiosidades que precisam ser claramente respondidas. Mas, é claro, de acordo com a idade de cada criança (Professora da Fase Introdutória).

Creio que desde o primeiro dia que o aluno chega à escola. Este tema deve ser abordado respeitando a idade do aluno e o seu universo de conhecimento. Acredito que a sexualidade deve ser tratada naturalmente sem tabus (Professor de História).

A compreensão de que as curiosidades da criança sobre a sexualidade devem ser satisfeitas respeitando os limites de seu entendimento e a especificidade de suas dúvidas, esclarecendo de maneira objetiva e sincera, não ultrapassando e nem restringindo o conteúdo de suas questões, é uma afirmativa recorrente na área de estudos sobre sexualidade e infâncias. Consequências nocivas à formação humana da criança quando esse processo lhes é negado, é outro aspecto constantemente em pauta (Louro, 2008; Furlani, 2008).

Retomando a importância da transversalidade necessária ao processo educativo e a forma restrita como esse processo ainda acontece no contexto generalizado da educação (BARROS; RIBEIRO, 2012), uma professora destaca, além da necessidade de discutir sexualidade na infância, em contraposição, a escassez da formação docente neste sentido:

Em minha opinião, desde o período introdutório, nas fases iniciais, porque a partir do seis anos as crianças já fazem perguntas relativas à sexualidade. O ideal seria que os professores estivessem preparados para responder e não deixar que as crianças cresçam com ideias preconceituosas (Professora de Português).

Os resultados de vivências escolares de docentes na construção de suas atuações como professores/as (TARDIF, 2002) emergem sutilmente no relato da professora. Virginia Schindhelm (2011) confirma essa percepção ao referir-se a escola como um ambiente transmissor dos padrões e normas predeterminados culturalmente e inspirados em parâmetros morais e éticos conservadores. Nesse âmbito, o processo constitutivo da sexualidade das crianças ancora-se também nesse formato em que a disciplina e a vigilância dos corpos se fazem inerente, silenciando essa discussão no aspecto da formação profissional.

Sabemos que não é simples lidar com o assunto sexualidade e, menos ainda, com a sexualidade das crianças pequenas, considerando que os cursos de formação docente, na maioria das vezes, não preparam os educadores para lidar com as questões relativas a esta temática (SCHINDHELM, 2011, p. 13).

Dez docentes apresentaram como período, em que se deve apresentar a temática da sexualidade para os/as alunos/as, séries específicas do ensino fundamental de 1^a a 4^a série, assim como, outros/as quatro especificaram, cada dois deles/as, as idades de 09 e 10 anos. Com isso, *a primeira fase do ensino fundamental*, de 1^a a 4^a série, foi a segunda categoria elencada neste bloco com quatorze indicações (21%).

Nove docentes (13,4%) acreditavam que a temática da sexualidade deve ser apresentada aos/as alunos/as *no momento em que for despertada tal curiosidade*, representando, essa terceira categoria, o seguinte relato: “Não acho interessante marcar uma idade, pois acho que este assunto deve ser tratado à medida que surja a necessidade na sala de aula, e, com a intensidade que supra todas as dúvidas.” (Pedagoga).

O PCN-10 ressalta que o ideal é que os temas sejam discutidos a partir da manifestação dos/as alunos/as, mas, que se esses assuntos não forem manifestados, o/a educador/a deve apresentar a questão. Tais temas, de acordo com o documento, devem estar obrigatoriamente contidos nos conteúdos de cada disciplina transversalizados ou não, de acordo com a idade ou série dos/as alunos/as (Brasil, 2000).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Da *segunda fase do ensino fundamental*, duas séries foram apontadas pelos sujeitos. Nove indicações para a 5ª série³ e uma indicação para a 7ª série, concluindo essa quarta categoria em dez indicações (14,9%). De acordo com o PCN-10, é na segunda fase do ensino fundamental que “[...] os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível.” (Brasil, 2000, p. 129). No entanto, de acordo com os relatos dos sujeitos investigados, esse momento não acontece, apesar de se fazer necessário, como indicou uma docente: “Deveria haver uma matéria específica sobre sexo e sexualidade trabalhada durante todo o ano. Atualmente, somos nós, professores de Ciências, que ‘comentamos’ a respeito, apesar do curto tempo disponível.” (Professora de Ciências).

A análise dos relatos dos sujeitos no conduzem a afirmar que a temática da sexualidade deve nortear toda a educação básica, destacando sua inserção desde as séries iniciais na tentativa de suprir as curiosidades e anseios das crianças. Essa ênfase nas séries iniciais poderia se justificar na prevalência da mostra de profissionais atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, contudo, docentes que atuavam nas fases finais do ensino fundamental e ensino médio também descreveram a necessidade dessas discussões se iniciarem no ingresso da criança na escola. Verificamos, assim, significativa proximidade dos relatos dos sujeitos com a discussão teórica apresentada na parte inicial deste estudo que, no contexto mais amplo, sugere a discussão sobre sexualidade como algo que ultrapassa os restritos limites da abordagem anatômico-fisiológica dos órgãos genitais. Pensaríamos, portanto, numa “educação para a sexualidade” (Xavier Filha, 2009; Barros; Ribeiro, 2012), diferente de uma “educação da sexualidade”.

Quais temas sobre sexualidade deveriam ser abordados na escola?

Ao perguntarmos quais os temas referentes à sexualidade deveriam ser discutidos com os/as alunos/as na escola, os/as sessenta e cinco docentes (89%), que responderam a essa questão, sugeriram duzentas e uma indicações que foram divididas em sessenta e cinco temas. Para organizar esses temas, optamos por categorizá-los segundo os três

³ Três dessas indicações referiam-se à idade 11 anos, predominante na 5ª série do ensino fundamental, sendo, assim, adicionada a essa categoria.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

blocos de conteúdos apresentados pelo PCN-10, que são eles: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. A cf Tabela 01 detalha esses dados:

Tabela 01: Temas e indicações de acordo com blocos de conteúdos do PCN-10

Blocos de conteúdos	Número de temas	%	Número de indicações	%
Corpo: matriz da Sexualidade	46	70,8%	124	61,7%
Relações de gênero	10	15,4%	22	10,9%
DST/AIDS	6	9,2%	40	19,9%
Outras	3	4,6%	15	7,5%
Total	65	100%	201	100%

Dentre os sessenta e cinco temas sugeridos, quarenta e seis (70,8%) totalizando cento e vinte e quatro indicações (61,7%), se associavam ao bloco *Corpo: matriz da sexualidade* em que gravidez, relação sexual, sexualidade no geral, conhecer o corpo e higiene pessoal foram os cinco mais indicados. Alguns docentes justificaram suas indicações: “Nascimento, reprodução, menstruação, principalmente, pois, percebo que meninas aos 10 anos menstruam e estão totalmente sem saber do que se trata.” (Pedagoga).

Dez temas (15,4%), com um total de vinte e duas indicações (10,9%), referiam-se ao bloco *Relações de gênero*, predominando questões que diziam respeito à diferença de gêneros, respeito às diferenças, namoro, adolescência e o ficar. Seis temas (9,2%), com quarenta indicações (19,9%), relacionavam-se às *Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS*, sendo destacado pelos/as docentes assuntos referentes às DST, sexo seguro, prevenção, preconceito e AIDS.

Elaboramos uma quarta categoria, *outras*, que se refere a três temas (4,6%) que, diretamente, não se organizavam nos blocos de conteúdos do PCN-10, mas, fazem atribuições contidas no aspecto geral da discussão do tema. Foram quinze indicações (7,5%) sugerindo que os temas deveriam ser definidos a partir do interesse dos/as alunos/as, os temas deveriam ser definidos por idade e, por último, utilizaram apenas a expressão todos os temas. Os relatos abaixo confirmam essa informação:

Deveria ouvir os meninos, o interesses dos alunos, para montar uma proposta de trabalho (Professora de Geografia).

“Nada que é humano me é estranho”. Isto depende da idade, da série e do universo de conhecimento do aluno. Esta questão é difícil de responder. Acredito que os professores da sala que devem levantar os temas de acordo com a realidade da sala, idade, série e universo de conhecimento do aluno (Professor de História).

É importante ressaltar a inter-relação entre os três blocos de conteúdos do PCN-10 e que ao definir os temas indicados, alguns pareciam associarem-se a mais de um dos blocos, levando-nos a optar pela ênfase ou o maior número de vezes que tal temática era apresentada dentro dos blocos no documento. Os temas prevenção e sexo seguro, por exemplo, foram categorizados no bloco *DST/AIDS* que dispensa maior ênfase a esses assuntos, entretanto, também se associam ao bloco *Corpo: matriz da sexualidade*, uma vez que nele, se discute o tema gravidez, que também se relaciona à questão da prevenção. O cf quadro 01 apresenta o número de indicações de cada tema apontado pelo/as docentes organizados de acordo com os blocos de conteúdos do PCN-10.

Quadro 01: Número de indicações dos temas apontados pelo/as docentes por blocos de conteúdos do PCN-10

Corpo: matriz da Sexualidade (46 temas – 124 indicações)
Gravidez (20), relação sexual (9), sexualidade geral (8), higiene pessoal (6), conhecer o corpo (6), identidade sexual (6), aborto (5), menstruação (4), métodos contraceptivos (4), alterações no corpo (4), reprodução (3), puberdade (3), corpo humano (3), homossexualismo (3), respeito às diferenças (3), aparelho reprodutor (2), masturbação (2), Adolescência (2), violência sexual Infância (2), sexo nas culturas (2), respeito ao corpo (1), corpo presente de Deus (1), abuso sexual (1), auto-estima (1), ejaculação (1), sexo adolescência(1), velhice (1), desejo (1), sexo na adolescência (1), primeira relação (1), desvio sexual (1), história da sexualidade (1), valorização de si (1), nascimento (1), sexo e mídia (1), responsabilidade com bebês de mães precoce (1), interesse sexual (1), sexo dos animais (1), ansiedade e precipitação (1), violência (1), esquema corporal (1), sentimento (1), responsabilidade (1), beijo (1), saúde (1), preconceito de raça (1) e ética (1).
Relações de gênero (10 temas – 22 indicações)
Diferenças de gênero (8), namoro (3), ficar (2), relação c/ pais (2), casamento (2), amizade (1), companheirismo (1), família (1), separação (1) e alcoolismo (1).
Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (6 temas – 40 indicações)
DST (20), sexo seguro (6), prevenção (6), preconceito (5), AIDS (2) e discriminação (1).
Outras (3 temas – 15 indicações)
Temas definidos a partir do interesse dos/as alunos/as (10), temas definidos por idade (3) e todos os temas (2).

Dos temas mais indicados, gravidez e DST, sobressaem em relação aos demais com vinte indicações para cada um; no entanto, observando o detalhamento dos temas e seu número de indicações descrito na Tabela 02, evidenciamos outros temas que se correlacionam a eles, tais como relação sexual, aborto, métodos contraceptivos, sexo

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

seguro, prevenção, namoro, etc. Assim, de acordo com a compreensão dos/as docentes investigados/as, podemos afirmar a predominância dessas duas temáticas quando a discussão sobre sexualidade na escola entra em foco.

Tal fato, que não aponta nada de novo, nos remete a Paredes, Oliveira e Coutinho (2006, p. 93) que identificaram em seu estudo realizado nas escolas públicas da cidade de Cuiabá, como outras investigações nessa área, “[...] que existe uma tendência da predominância da educação sexual relacionar sexo com o contágio de doenças e métodos contraceptivos.” Partindo dessa conclusão, as autoras questionam sobre as possibilidades de se contextualizar a sexualidade na escola enfocando a afetividade e o prazer. Considerando os temas levantados em nossa pesquisa, a problematização das autoras se faz relevante, uma vez que foram apontados pelos/as docentes apenas uma vez os temas sentimento e desejo (ver quadro 01).

Essas contextualizações evidenciam que, apesar de se ter legitimado a quase duas décadas a discussão sobre sexualidade na escola através dos PCN, essa não se processa como sugere o documento. Os relatos de duas docentes, ao questionarem, uma, quando a sexualidade deveria ser tratada na escola e, a outra, quais temas deveriam ser abordados, apontam para essa afirmativa:

A sexualidade já está presente no ser desde que ele nasce. À medida que se desenvolve, manifesta essa sexualidade. Por que teria idade para trabalhar a sexualidade? Seria somente quando o aluno se masturbar na sala de aula, ou sentir desejo de fazer sexo? Esperamos demais e as coisas acontecem, nos pegando de surpresa e cheios de preconceitos (Professora de Ciências).

Todos os relacionados com o desenvolvimento físico, mental, afetivo do educando. Porque esperar que ocorra uma situação para se falar de sexualidade? O que é mesmo sexualidade? Nossas crianças sabem o que é isso? Nós sabemos? (Professora de Ciências).

Em consonância com essas falas, é possível buscar nos estudos de Rosely Sayão (1997), no período em que os PCN foram lançados, o questionamento feito referente ao “enorme espaço entre o saber e o agir” que presenciava naquela geração de adolescentes. Provavelmente, esses/as jovens possuiriam maiores informações sobre o corpo, o aparelho genital e o seu funcionamento; uma vez que, era crescente o índice de natalidade em jovens de 14 a 19 anos, representando, naquele período, os indicadores do “buraco negro” existente entre o acesso às informações e sua utilização. De acordo com as

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

informações obtidas através dos questionários, esse “buraco negro” no “saber e agir” do cotidiano das práticas escolares em relação à sexualidade ainda prevalece no final na primeira década do século XXI.

Como já contextualizado por essa autora, e somos da mesma opinião, a forma de veiculação dessas informações faz com que elas se tornem irrelevantes e esquecidas. Isso confirma a sexualidade, assim como as práticas discursivas e não discursivas que a constituem, como um “dispositivo histórico”, no qual manobras de poder são exercidas (FOUCAULT, 2007).

No entanto, essa não pode ser uma discussão superficial, como têm se observado ao longo da história, tratada, não raras vezes, apenas pela metodologia de projetos, que pressupõe um início, um meio e um fim, concentrada apenas nas questões referentes à prevenção das DST/AIDS e à gravidez entre jovens e sem um aprofundamento teórico consistente. Não que estes conteúdos não sejam importantes, mas existem outras questões que precisam ser abordadas ao se tratar a sexualidade nas escolas (SANTOS, 2009, p. 60).

Historicamente, a noção de corpo sexuado tem se deparado com diversos obstáculos ao tentar avançar as fronteiras biológicas e sociais, construídas e estabelecidas nas interações culturais dos corpos. Tal fato está relacionado à condição científica pela qual essa noção vem sendo construída ao longo dos tempos, condicionando as vivências humanas em seus aspectos afetivos, emocionais e sociais sob uma estrutura homogênea e mensurável. Neste contexto, pensar a educação sexual nas escolas dentro de uma perspectiva progressista, que não se fundamente exclusivamente nos princípios fisiológicos do corpo, consiste ainda de um desafio a se alcançar.

Palavras finais

De acordo com nosso objetivo de contextualizar e refletir sobre como docentes da educação básica compreendam a inserção da temática da sexualidade no cotidiano escolar, alguns aspectos merecem ser ressaltados. Para os sujeitos investigados, em sua maioria, a sexualidade deve ser discutida na escola, consistindo de um processo que vai além da prática sexual e, ainda, mesclando entre uma responsabilidade coletiva e específica em relação ao corpo docente.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

A sexualidade como um conteúdo a ser iniciado desde as séries iniciais foi outro aspecto prevalente na opinião dos/as docentes. No entanto, parece-nos claro que esses sujeitos se contradizem, principalmente ao elencarem as temáticas de abordagem pedagógica sobre essa discussão. As temáticas elencadas vinculavam-se à preocupação com a gravidez na adolescência e a prevenção às DST que, quando discutidas na escola, destinam-se somente aos/às alunos/as da segunda fase do ensino fundamental, ancoradas, na maioria das vezes, ao viés anatômico-fisiológico; campo de conhecimento mais sinalizado pelos sujeitos no que se refere a essa discussão.

Esses aspectos evidenciados levam-nos a retomar nossa convicção de que a escola, assim como a sociedade, dissemina formas de ‘ignorâncias’ ou, falta de conhecimento, no que se refere à constituição do humano. Com isso, ao analisar os relatos dos sujeitos investigados, parecem apresentar um estado de confusão sobre a necessidade de se discutir sexualidade na escola, mais especificamente, no que se refere às disparidades entre quando se discutir e o que discutir. Da mesma forma, equívocos também se instalam ao pensar um ‘para além da prática sexual’ que, ao se elencar as temáticas, permanecem engessadas no campo da prevenção.

Retomando os aspectos introdutórios deste estudo, evidenciamos que atualmente essas ignorâncias se manifestam fortemente nas dimensões diretivas de nossa sociedade. Como já dito, pautam-se em concepções de cunho moral e religioso em favor de suas demandas restritas e retrogradadas, desconsiderando quase trinta anos de estudos e investimentos no campo educacional na tentativa de se cumprir o que a Constituição Federal nos coloca como dever: o respeito e o direito à diversidade humana. Se para o Congresso Federal as manifestações do gênero e da sexualidade não são temas a serem evidenciados na educação, de acordo com os relatos dos/as docentes investigados/as, essas temáticas tornam-se demanda emergencial e carente de investimentos mais incisivos das instâncias governamentais.

Referências

- ALTMANN, Helena. Políticas sexualidade no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana M. F.; MARIGUELA, Márcio. (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha editora, 2007. p. 131 a 150
- BARROS, Suzana C.; RIBEIRO, Paula R. C. Educação para a sexualidade: uma questão

transversal ou disciplinar no currículo escolar? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n. 1, p. 164-187, 2012. Disponível em:

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf. Acesso em 10 jun. 2016.

BRASIL. Constituição de (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, pt.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade nacional e orientação sexual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.

BRITZMAN, Deborah P. “O que é esta coisa estranha chamada amor?”. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 1. n. 1, p. 71-96, fev. 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-40.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade: vontade de saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Ed. Martins e fontes, 2011.

FURLANI, J. Educação Sexual - quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva*: Florianópolis; UFSC, v. 26, n. 1, jan./jun. 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 28-40.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa A.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC, 2007.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Sexualidade*. Curitiba: SEED, 2009. p. 29-35.

PAREDES, Eugênia C.; OLIVEIRA, Rita A.; COUTINHO, Marta Maria Telles. *Sexualidade: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*: Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul. /set. 2015. (Dossiê: relações de gênero e religião).

SANTOS, Dayana B. C. A educação sexual nas escolas: algumas possibilidades didático pedagógicas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Sexualidade*. Curitiba: SEED, 2009. p. 59-71.

SANTOS, Welson B. *A Educação Sexual no contexto do Ensino de Biologia*. São Paulo. Ed Novas Edições Acadêmicas. 2015.

_____. *Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária*. São Paulo, Ed. Intermeios. 2016.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In. AQUINO, Júlio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-106.

SCHINDHELM, Virginia G. A sexualidade na educação infantil. *Revista Aleph: infâncias*, ano V, n. 16, p. 1-17, set. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Kit de materiais educativos para a educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: UFMS, 2009.

Recebido: 19/11/2018. Aceito 5/12/2018

Sobre autores e contato:

Neil Franco (autor principal e responsável) - Doutor em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora - R. Paulo Souza Freire, 230, ap 702, São Mateus, Juiz de Fora, MG, 36025 350 Tel: 32 991512703

E-mail: neilfranco010@hotmail.com

Welson Barbosa Santos - Doutor em Educação - Universidade Federal de Goiás R. Sen. Caiado, 35, Goiás Velho, GO, 76600 000.

E-mail: wsantosw@hotmail.com

Eliane Rose Maio - Doutora em Educação - Universidade Estadual de Maringá R. Pioneiro Alcides Bernardes, 1541 Maringá, PR, 87080-740.

E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br