

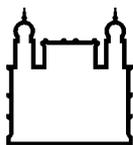
MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde

SEXUALIDADE E GÊNERO NA PESQUISA E NA PRÁTICA DE ENSINO
EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

ZILENE MOREIRA PEREIRA

Rio de Janeiro
2014



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

ZILENE MOREIRA PEREIRA

Sexualidade e Gênero na Pesquisa e na Prática de Ensino em Biociências e Saúde

Tese apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Monteiro

RIO DE JANEIRO

2014

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca de Ciências Biomédicas/ ICICT / FIOCRUZ - RJ

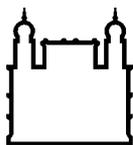
P436 Pereira, Zilene Moreira

Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de ensino em
biociências e saúde / Zilene Moreira Pereira. – Rio de Janeiro, 2014.
xii, 201 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino
em Biociências e Saúde, 2014.
Bibliografia: f. 167-188

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. Ensino de ciências. I. Título.

CDD 372.372044



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

AUTORA: ZILENE MOREIRA PEREIRA

SEXUALIDADE E GÊNERO NA PESQUISA E NA PRÁTICA DE ENSINO EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Simone Monteiro

Aprovada em: 16/04/2014

EXAMINADORES:

Prof^ª. Dr^ª. Isabela Cabral Félix de Sousa - Presidente (EPSJV/Fiocruz)

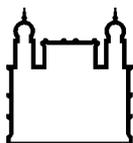
Prof^ª. Dr^ª. Elaine Reis Brandão (UFRJ)

Prof. Dr. Marcos Antônio Ferreira do Nascimento (UERJ)

Prof. Dr. Francisco Romão Ferreira – Revisor e 1º Suplente (IOC/Fiocruz)

Prof. Dr. Sérgio Luis Carrara – 2º Suplente (UERJ)

Rio de Janeiro, 16 de abril de 2014.

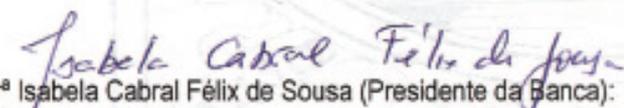


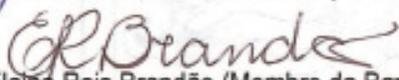
Ministério da Saúde

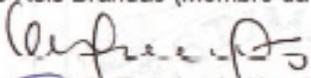
FIOCRUZ

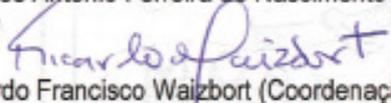
Fundação Oswaldo Cruz

Ata da defesa da tese de doutorado em Ensino em Biociências e Saúde de **Zilene Moreira Pereira**, sob orientação de Dr^a Simone Souza Monteiro. Ao décimo sexto dia do mês de abril de dois mil e quatorze, realizou-se às catorze horas, no Auditório do Pavilhão Carlos Chagas/Fiocruz, o exame da tese de doutorado intitulada: **"Sexualidade e Gênero na Pesquisa e na Prática de Ensino em Biociências e Saúde."** no programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências - área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa: Estratégias de Ensino e Aprendizagem em Biociências e Saúde. A banca examinadora foi constituída pelos Professores: Dr^a Isabela Cabral Félix de Sousa – EPSJV/Fiocruz (presidente), Dr^a Elaine Reis Brandão – UFRJ e Dr. Marcos Antônio Ferreira do Nascimento – UERJ; e como suplentes: Dr. Francisco Romão Ferreira – IOC/Fiocruz e Dr. Sérgio Luis Carrara - UERJ. Após arguir a candidata e considerando que a mesma demonstrou capacidade no trato do tema escolhido e sistematização da apresentação dos dados, a banca examinadora pronunciou-se pela APPROVAÇÃO da defesa da tese de doutorado. De acordo com o regulamento do programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, a outorga do título de **Doutora em Ciências** está condicionada à emissão de documento comprobatório de conclusão do curso. Uma vez encerrado o exame, o Coordenador do Programa, Dr. Ricardo Francisco Waizbort, assinou a presente ata tomando ciência da decisão dos membros da banca examinadora. Rio de Janeiro, 16 de abril de 2014.


Dr^a Isabela Cabral Félix de Sousa (Presidente da Banca):


Dr^a Elaine Reis Brandão (Membro da Banca):


Dr. Marcos Antônio Ferreira do Nascimento (Membro da Banca):


Dr. Ricardo Francisco Waizbort (Coordenação do Programa):

Dedico este trabalho a minha mãe Adilma a quem eu devo tudo o que sou;

Ao meu marido e companheiro Juliano por compartilhar sonhos comigo;

À pequena Letícia, minha filha querida.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora Simone Monteiro sempre paciente, compreensiva e carinhosa, que guiou meus passos durante toda pós-graduação.

Aos/às professores/as da Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde pelas lições aprendidas em especial aos professores amigos Maurício Luz e Marco Antônio Ferreira da Costa.

À professora Fátima Cecchetto pelo incentivo e carinho.

Ao Revisor, Professor Francisco Romão, no empenho na leitura da tese e pelas valiosas contribuições.

À professora Elaine Brandão pela ternura, generosidade e sugestões que contribuíram para o amadurecimento do trabalho.

Ao professor Marcos Antônio Ferreira do Nascimento pela prontidão e presença em todo percurso de avaliação.

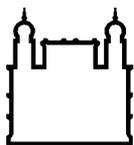
À professora Isabela Cabral Félix de Sousa na leitura atenta e sugestões para a finalização do trabalho.

Às professoras e professores participantes da pesquisa que gentilmente compartilharam suas experiências comigo.

Às amigas da Pós-Graduação EBS e do LEAS que comigo compartilharam alegrias e angústias.

Aos/às professores/as e alunos/as do CEDERJ polo Barra do Pirai e do Colégio Estadual Alfredo Gomes que sempre me incentivaram.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

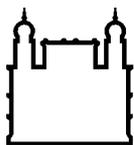
SEXUALIDADE E GÊNERO NA PESQUISA E NA PRÁTICA DE ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

RESUMO

TESE DE DOUTORADO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

A emergência e impactos da epidemia de HIV/AIDS, somados ao número de casos de gravidez na adolescência, aumentaram a demanda por trabalhos na área da saúde sexual e reprodutiva no contexto escolar e contribuíram para a inserção do tema transversal “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em meio às dificuldades descritas na literatura para a abordagem de questões envolvendo sexualidade e gênero, o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), proposto pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com Universidades Públicas, busca capacitar professores/as para trabalhar tais temáticas. O objetivo da presente pesquisa foi analisar a influência do curso GDE na prática pedagógica de professores/as de ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Rio de Janeiro em relação aos temas sexualidade e gênero. O trabalho foi estruturado em duas etapas complementares: 1. Revisão bibliográfica em periódicos da área de ensino/educação, buscando compreender como os referidos temas são abordados na produção acadêmica; 2. Entrevistas semi-estruturadas com um grupo de 12 professores/as de ciências do Estado do Rio de Janeiro que cursaram o GDE, focalizando os efeitos do curso na prática pedagógica. Os resultados da revisão bibliográfica apontam os avanços nas abordagens do tema incorporando progressivamente a perspectiva sociocultural da sexualidade nas práticas escolares. Ressaltam também a dificuldade na discussão de temas tabus como a homossexualidade e a persistência das diferenças de gênero na avaliação da aprendizagem. Foram feitas várias críticas aos PCN, indicando amadurecimento das investigações e perspectivas de mudanças. As entrevistas com os/as professores/as revelam as diversas contribuições que o curso GDE ofereceu para a prática pedagógica, e em alguns casos para a vida pessoal. Apontam para a permanência de lógicas e costumes tradicionais além das dificuldades em implementar a proposta final do curso. Os depoimentos assinalam para a necessidade de formação continuada de profissionais da educação e de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares. Revelam as difíceis condições de trabalho, falta de incentivos e entraves diversos que aumentam o sentimento de isolamento entre esses profissionais que lutam por modificar uma realidade. Contudo, pequenas iniciativas, ainda que em diferentes intensidades, trazem contribuições importantes ao cotidiano, apontando para o início da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conclui-se que inserir o tema em sala de aula depende quase que exclusivamente da iniciativa e disposição pessoal do/a professor/a em enfrentar todas as adversidades na afirmação dos direitos de igualdade. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para a transformação das práticas escolares, desestabilizando padrões pré-concebidos, além de ampliar a divulgação de pesquisas na área de Ensino de Ciências.

Palavras-Chave: Sexualidade; Gênero; Ensino de Ciências.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

SEXUALITY AND GENDER IN RESEARCH AND PRACTICE OF TEACHING IN BIOSCIENCES AND HEALTH

ABSTRACT

PHD THESIS IN ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

The emergence and impact of the HIV/AIDS epidemic, added to the number of cases of teenage pregnancy, increased the demand for work in the area of sexual and reproductive health in the school context and contributed to the insertion of the cross-cutting theme "Sexual Orientation" in the National Curricular Parameters (PCN). In the midst of the difficulties described in the literature for the approach of issues involving sexuality and gender, the Gender and Diversity Course in School (GDE), proposed by Brazil's Open University System (Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB) in partnership with public universities, seeks to empower teachers to work such themes. The objective of the present research was to analyze the influence of the GDE Course in the pedagogical practice of Sciences teachers of the 6^o to 9th grade of Elementary School in public network from Rio de Janeiro State in relation to sexuality and gender themes. The work was structured into two complementary steps: 1. Literature Review in journals of teaching/education area, seeking to understand how these themes are discussed in academic work; 2. Semi-structured Interviews with a group of 12 Science teachers from Rio de Janeiro State who attended the GDE, focusing on the effects of the Course on pedagogical practice. The results of the literature review pointed out the advances in approaches of the theme gradually incorporating the sociocultural perspective of sexuality in school practices. They also point out the difficulty in discussing taboos themes such as homosexuality and the persistence of gender differences in the evaluation of learning. There were made several criticisms to the PCN, indicating maturation of investigations and prospects for change. The interviews with teachers reveal the various contributions that the GDE Course gave to the pedagogical practice, and in some cases for personal life. They point to the permanence of logical and traditional customs besides the difficulties in implementing the final course proposal. The statements indicate the need for continued training of education professionals and initiatives for consolidating the actions inside educational institutions. They reveal the difficult working conditions, lack of incentives and various barriers which increase the feeling of isolation among these professionals who fight for change a reality. However, small initiatives, even if in different intensities, bring important contributions to daily life, pointing to the start constructing a fairer and egalitarian society. It was concluded that include the theme in the classroom depends almost exclusively on personal initiative and willingness of the teacher to face all odds in the affirmation of equality rights. It is hoped that this work can contribute to the transformation of school practices, destabilizing pre-designed patterns and expand the dissemination of research in Science Teaching.

Keywords: Sexuality; Gender; Science Teaching

ÍNDICE

RESUMO **VIII**

ABSTRACT **IX**

Introdução	1
I. Objetivos	11
Objetivo Geral	11
Objetivos específicos.....	11
II. Justificativa	12
2.1 AIDS, gênero e sexualidade	12
2.2 Políticas Públicas na área de Educação relacionadas à sexualidade e gênero.....	14
2.3 Sexualidade e Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	25
2.4 O curso Gênero e Diversidade na Escola.....	35
2.5 Aspectos conceituais sobre gênero e sexualidade.....	40
Sobre o conceito de gênero	40
Sobre o conceito de sexualidade	48
III. Estratégias Metodológicas	55
3.1 Revisão da produção científica.....	55
3.2 Entrevistas	58
IV. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente (2006-2011)	63
4.1 Caracterização geral dos 112 estudos	63
4.2 Análise dos 52 trabalhos sobre ensino/educação	74

V. Perfil dos/as professores/as de ciências e o curso GDE	95
5.1 Perfil geral do grupo.....	95
5.2 A decisão de ser professor/a.....	97
5.3 A formação universitária e o tema sexualidade	99
5.4 O uso dos PCN pelos/as professores/as.....	100
5.5 Demandas e Motivações para realização do curso GDE	101
5.6 As contribuições do GDE e os entraves para a consolidação das ações propostas no curso	105
VI. Sexualidade e Gênero: barreiras e possibilidades de diálogos no contexto escolar.....	113
6.1 Desafios do ensino da sexualidade	113
6.2 Resistências.....	124
6.3 Demais resistências e negociações: a questão religiosa.....	129
6.4 Concepções e crenças sobre sexualidade.....	133
6.5 Homossexualidade	137
6.6 Representações sobre gênero	144
6.7 Concepções sobre adolescência e gravidez	153
VII. Considerações finais.....	157
Referências bibliográficas.....	167
Anexos	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A infecção por HIV no mundo	13
Tabela 2 – Periódicos analisados, nº de trabalhos e sua classificação de acordo com o Qualis.....	64
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos no intervalo de 2006 a 2011.....	65
Tabela 4 – Distribuição dos trabalhos por Instituição Acadêmica.....	66
Tabela 5 – Distribuição dos trabalhos por regiões geográficas.....	67
Tabela 6 – Distribuição dos 112 trabalhos pelas áreas do conhecimento.....	69
Tabela 7 - Distribuição dos trabalhos quanto à abordagem e área do conhecimento.....	71
Tabela 8 – Classificação dos 112 artigos quanto ao eixo temático.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do curso Gênero e Diversidade na Escola.....	37
Quadro 2 – Dados sobre o perfil dos/as professores/as de ciências entrevistados.....	96
Quadro 3 – Dados sobre a formação e atuação profissional dos/as professores/as de ciências entrevistados.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinas de AIDS

BSH – Programa Brasil Sem Homofobia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

EGeS – Especialização em Gênero e Sexualidade

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

HSH – Homens que fazem sexo com homens

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os assuntos envolvendo a sexualidade e os papéis de gênero são abordados com frequência pelos meios de comunicação, sendo presentes nas novelas, noticiários, filmes e redes sociais. O destaque para a discussão da sexualidade ultrapassa os discursos morais e religiosos, sendo pautado no eixo dos direitos presentes nas reivindicações de movimentos sociais, principalmente o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) e o movimento feminista, amparados pelas organizações não governamentais, fundações e agências de fomento nacionais e internacionais (CALAZANS, 2005). De igual modo, tais temas têm ganhado visibilidade tanto no conteúdo curricular do Ensino Fundamental e Médio, quanto nas conversas, livros, músicas, danças e brincadeiras dentro da escola.

No entanto, a abordagem da sexualidade e das questões de gênero baseadas numa perspectiva de valorização da diversidade sexual é muito recente. Isto significa dizer que ao longo do tempo diferentes discursos sobre sexualidade e gênero coexistem e são disputados no âmbito dos discursos e práticas de instituições e atores sociais. Desse modo, a valorização da diversidade sexual e da igualdade de gênero convive e é confrontada com outros enfoques, como a ênfase nas convenções de gênero e nos padrões de heteronormatividade (HENRIQUES, et al., 2007). Nesta perspectiva, aqui definida como tradicional, a heterossexualidade toma caráter compulsório, estabelecendo uma ordem social na qual meninas e meninos são criados obedecendo a uma coerência entre sexo, gênero e desejo. Ou seja, todo ser humano deve ser homem ou mulher, seguir as convenções sociais de masculinidade ou feminilidade, e sentir atração sexual pelo sexo oposto (CARRARA et al., 2010). Interessa aqui trazer um breve histórico sobre os discursos e práticas relativas à sexualidade no contexto escolar a fim de apontar as principais dificuldades na implantação da discussão sobre essa temática no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX o sistema escolar brasileiro apresentava um quadro de avanço e recuo de uma proposta de educação sexual¹. Esperava-se de uma educação sexual o combate à masturbação e às doenças venéreas, e a formação da mulher para o desempenho do seu papel de esposa e mãe (BARROSO; BRUSCHINI,

¹ Uma das primeiras experiências de educação sexual no Brasil data de 1930, por iniciativa do Professor Stawiarski, do Colégio Batista do Rio de Janeiro, que mesmo dentro de uma linha de prudência e austeridade na discussão do comportamento sexual, foi acusado de comportamento imoral e logo após demitido do cargo que ocupava (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

1982). ALTMANN (2001) descreve as iniciativas de educação sexual nos anos de 1930, relativas à “intervenção preventiva da medicina higiênica” (p.579), motivadas pelos casos de sífilis no país à época. Também data dessa época a campanha de educação sexual promovida pelo “Círculo Brasileiro de Educação Sexual” fundado no Rio de Janeiro, que patrocinava cursos, palestras e matéria em jornais, revelando uma intensa discussão sobre o tema por parte de educadores, médicos, juristas, dentre outros.

Essas iniciativas não foram suficientes para que educação sexual se constituísse como disciplina curricular, até mesmo porque não havia reivindicação de alterações no currículo escolar. Todavia, indiretamente, a educação sexual estava presente no currículo oculto das escolas primárias e secundárias, seja nos cuidados de higiene e de prevenção às doenças venéreas, no controle do comportamento de crianças e adolescentes a partir do aprendizado e fixação das normas de gênero, ou ainda no conteúdo sistemático das aulas de Ciências e Biologia, que começavam pela reprodução dos vegetais até chegar à reprodução do ser humano. Importa salientar que do mesmo modo que ocorre na atualidade, não havia um consenso por parte de educadores, médicos e juristas sobre o tema. Alguns defendiam a educação sexual restrita ao lar em associação à educação moral; outros acreditavam que a escola deveria ser o local para a educação sexual das crianças (VIDAL, 2002). Interessante ilustrar o enfoque tradicional da sexualidade e de gênero presente em tais “lições” e os discursos que condenavam os excessos sexuais e atribuíam às futuras professoras o papel de lidar com os “problemas” da sexualidade infantil, como exemplificado na passagem:

Compete, então, ao educador pesquisar as causas – sexuais ou sociais – daquele exagerado sentimento de menor valia e oferecer oportunidade de exaltação que se contraponham ao conflito aludido. Outros problemas em relação à sexualidade das crianças apresentam-se de instante a instante, bastando lembrar a perturbação a que estão sujeitas na idade pubertária. O educador, mais frequentemente, a educadora, tem o dever de despistar os vícios sexuais, que se manifestam tão cedo às vezes [...], chamando em auxílio a mãe ignorante, a quem advertirá do que passa com seu filho (ALBERTO, 1934, p.2 Apud VIDAL, 2002, p.55).

A partir de meados dos anos de 1930, além dos relatos médicos, aparecem as prescrições advindas da Igreja Católica que exerceu grande influência na vida pública brasileira nessa época. Os ensinamentos de autoria de padres relegavam a educação sexual aos pais da criança separadamente, ou seja, o pai educaria o menino e a mãe à menina, em auxílio poderiam recorrer ao sacerdote confessor. Exaltavam-se os perigos

da masturbação, a preparação para o casamento e uma série de recomendações e explicações da sexualidade com a intenção de manter as diferenças de gênero (VIDAL, 2002). Nos textos de autoria do Padre Negromonte (1958) chama atenção a preocupação em afastar os pensamentos sobre a masturbação, referida como “vício solitário”. O temor associado a essas práticas tinha como objetivo preservar os jovens dos perigos da sexualidade:

Os bons colégios cuidam já hoje de remediar o grande mal. A educação física e esportiva mistura-se ao estudo com reais vantagens para a vida escolar, que corre mais alegre e descansada. Não só as preocupações se afastam do terreno sexual, como as tentações podem ser mais facilmente vencidas pelo jovem que sente o espírito descansado, o coração alegre, e acha boa a vida que a disciplina benevolente do colégio lhe proporciona (NEGROMONTE, 1958, p.32)

Não cabe aqui a descrição dos males que causa, principalmente ao adolescente, o vício solitário. Aliás, é fácil perceber que o rapazinho está em pleno desenvolvimento, e tudo que o organismo perder é em detrimento próprio, atual e futuro. Percebem-se facilmente as agitações do filho, as frequentes perturbações, a modificação excepcional do caráter, etc. A idade modifica o temperamento do adolescente, mas se percebem as diferenças de caráter mórbido. Não é da idade, mas do vício, se o mesmo se torna pálido, desconfiado, evitando olhar-nos; se perde a capacidade de trabalho, principalmente intelectual; se foge dos camaradas e prefere a solidão; se já não tem as expansões de alegria, próprias da idade. São sintomas do vício (NEGROMONTE, 1958, p.80).

O movimento de contra cultura dos anos de 1960 e 70 trouxe o questionamento de muitos valores e padrões de comportamento. O ressurgimento do movimento feminista, a criação da pílula anticoncepcional, a liberação sexual, os avanços da medicina, o confronto com a moralidade religiosa e o processo de laicização do Estado, fizeram dessa época um período de profundas transformações sociais e culturais. As mudanças de parâmetros impressas nessa época, principalmente em relação às conquistas e emancipação feminina, refletiriam mais tarde na consolidação de políticas públicas voltadas para mulheres e grupos em situação de desigualdade. Neste cenário, foram identificadas experiências isoladas de Educação Sexual em escolas públicas do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, mas que tiveram fim com o parecer contrário da Comissão Nacional de Moral e Civismo, que estabeleceu que novamente a família seria a responsável pela educação sexual dos/as jovens. Nesta direção, é ilustrativo citar que em 1966 a disciplina de educação sexual foi incluída num colégio

mineiro para alunos/as do antigo 4º ano ginásial, mas após três anos foi encerrada a pedido dos pais dos/as alunos/as. Tal fato também ocorreu em três escolas no Rio de Janeiro, indicando que as iniciativas nesse campo foram isoladas e sofreram resistência por parte do estado e das famílias² (BARROSO; BRUSCHINI, 1982). Embora o afrouxamento do regime militar na década de 1980 tenha possibilitado o surgimento de programas de rádio e televisão, e uma série de eventos que discutiam o tema sexualidade, as modificações não ocorreram na prática (ROSEMBERG, 1985; ALTMANN, 2001).

A emergência e os preocupantes impactos da epidemia de HIV/AIDS na década de 1980, somados ao número de casos de gravidez na adolescência, aumentaram a demanda por trabalhos na área da saúde sexual e reprodutiva no contexto escolar (BRASIL, 1998a; RIBEIRO COSTA; SOUZA, 2003; ALTMANN, 2003; LIRA; JOFILI, 2010). A princípio muitas escolas abriram espaço para a temática sexualidade pontualmente, ou seja, por meio de palestras ou debates proferidos por médicos e psicólogos em idas eventuais às escolas e na abordagem ampliada do conteúdo de Ciências Naturais (SAYÃO, 1997). Destaca-se em 1989 o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo na capacitação dos/as professores da rede pública com acompanhamento continuado e supervisão semanal, e posterior implantação da orientação sexual nas escolas de primeiro grau (Ensino Fundamental) e Educação Infantil. Espelhados nessa experiência, projetos semelhantes foram realizados em diversos municípios (Florianópolis, Recife, Goiânia, Campo Grande, Belo Horizonte e Santos), em paralelo à atividade de algumas ONGs em desenvolver materiais didáticos e cursos de capacitação para o trabalho de orientação sexual e prevenção das DST/AIDS (SAYÃO, 1997; MONTEIRO; VARGAS, 2006).

Em 1998 o tema sexualidade foi inserido como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento elaborado pelo Ministério da Educação para nortear a Educação Básica no Brasil. Os PCN reforçam o papel da escola como ambiente de aprendizagem, de construção do conhecimento e de discussão sobre assuntos relevantes do cotidiano dos/as estudantes. De fato a escola é considerada um espaço de socialização em virtude do tempo que os/as alunos/as passam nesse ambiente,

² Em 1968 no Colégio Orlando Rebouças no Rio de Janeiro, uma crise na escola relacionada ao “clima de liberdade” supostamente produzido pelo trabalho de Educação Sexual resultou na suspensão de professores, expulsão de alunos e exoneração da direção (SAYÃO, 1997).

e pela possibilidade de troca de experiências entre eles/as (PECORARI, CARDOSO, FIGUEIREDO, 2005).

Os PCN adotam o termo “orientação sexual” como sinônimo de “educação sexual”. No entanto, essa denominação acarreta problemas tendo em vista que a literatura das Ciências Humanas e Sociais considera que o termo “orientação sexual” refere-se ao sexo da pessoa que se elege como objeto de desejo e afeto. De acordo com Altmann (2005), os PCN usam esses termos aleatoriamente, porém, ainda que não explicitamente, adotam a expressão educação sexual para referir-se à educação dada pela família e orientação sexual pela educação oferecida pela escola. Com relação ao uso dessas expressões, dois trabalhos de revisão de literatura (FIGUEIRÓ, 1996; SILVA, 2004) apontam que, por vezes, as terminologias são usadas como sinônimos, outras como conceitos diferentes ou complementares. Silva (2004) observa que alguns autores passaram a utilizar a terminologia orientação sexual após a publicação dos PCN e que antes da publicação desse documento a terminologia “educação sexual” era mais comum. Nesse mesmo sentido Figueiró (1996) conclui que:

O termo educação sexual é mais adequado, na medida em que abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada como sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações, como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução... (p.8).

No presente trabalho assume-se a perspectiva de que a educação sexual desenvolvida em contexto escolar refere-se à abordagem intencional, sistemática, formal e processual de temas relacionados ao: gênero, sexualidade, diversidade, amadurecimento sexual orgânico, conhecimento das formas de proteção da gravidez e das DST/AIDS, além dos vários pontos que entremeiam esses assuntos. É importante destacar que Cabral e Heilborn (2010) chamam a atenção para a necessidade de um novo paradigma na adoção do termo “educação em sexualidade”, contemplando a reflexão acerca dos direitos sexuais e dos processos sociais mais abrangentes baseados na discriminação associada à orientação sexual e identidade de gênero. Esse novo paradigma faz uma crítica ao modelo tradicional de educação sexual de espectro preventivista e higienista.

No que se refere ao conteúdo de Ciências Naturais, os PCN do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) destacam as temáticas: gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, reprodução, sexualidade, amadurecimento

sexual, puberdade e DST/AIDS, a partir de seus aspectos biológicos, culturais, sociais e emocionais. No conteúdo relativo à reprodução humana, há uma grande ênfase na prevenção do HIV/AIDS e na valorização do sexo mais seguro. Mais adiante será feito um detalhamento sobre a estrutura desse documento. De acordo com os PCN, para intervir junto aos/as alunos/as é necessário que o/a professor/a tenha acesso à formação específica e oportunidade de conhecer abordagens teóricas e discussões sobre o tema. Nesse processo de intervenção é necessária a problematização das questões relacionadas à sexualidade, incluindo crenças e valores a ela associados (BRASIL, 1998a).

Embora as diretrizes do PCN sejam claras, uma revisão bibliográfica preliminar revelou que os/as professores/as sentem-se despreparados/as e com dificuldades para abordar os diversos aspectos da sexualidade previstos no documento. No âmbito do ensino formal prevalece a abordagem da perspectiva biológica da sexualidade³, vinculada aos sistemas reprodutores masculino e feminino (CRUZ, 2008; FURLANI, 2008; VIANNA; UNBEHAUM, 2006; SILVA; NETO, 2006; TONATTO; SAPIRO, 2002). Isto significa dizer que não são contempladas as dimensões sociais, culturais e afetivas da sexualidade. A transversalidade igualmente não vem sendo desenvolvida, na medida em que o assunto tende a ser tratado apenas nas aulas de Ciências e Biologia (ALENCAR et al., 2008; ALTMANN, 2003; AYRES et al., 2003; JARDIM; BRÊTAS, 2006; PECORARI; CARDOSO; FIGUEIREDO, 2005; SOUZA, et al., 2008; TONATTO; SAPIRO, 2002). Ademais, segundo o trabalho de Bellini e Frasson (2006), os livros didáticos de Biologia utilizados pelos/as alunos/as da Educação Básica apresentam uma linguagem equivocada, distanciada e distorcida dos conceitos científicos sobre o tema HIV/AIDS.

Partindo do princípio que o potencial de desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino de Ciências, definidos pelos PCN, implica em investimentos na formação continuada de recursos humanos e em melhorias das condições da rede pública de ensino, cabe indagar o que tem sido feito nesta direção. Uma iniciativa voltada para a capacitação de educadores/as, recentemente proposta no âmbito federal, refere-se ao curso de atualização *Gênero e Diversidade na Escola*, centrado na formação de professores/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de diferentes campos disciplinares nas temáticas: gênero, sexualidade, orientação sexual e relações

³ De acordo com Ferreira (2006) há uma medicalização da vida cotidiana que interfere não apenas na sexualidade, mas também na estética, alimentação e escolha de comportamentos saudáveis compatíveis com as exigências do meio social.

étnico-raciais (CARRARA et al., 2009; HEILBORN; ROHDEN, 2009). A proposta principal do projeto é fornecer elementos para transformar as práticas de ensino no país, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola, contribuindo para a formação continuada de profissionais da educação da rede pública acerca do ensino dessas questões e desenvolvendo sua capacidade de compreender e posicionar-se diante da diversidade sócio-cultural.

O curso *Gênero e Diversidade na Escola*, doravante denominado GDE, é uma parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), o British Council, Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) do Instituto de Medicina Social da UERJ. O curso GDE é oferecido na modalidade a distância e com acompanhamento de tutores online que orientam os/as cursistas no desenvolvimento das atividades. Inicialmente foi aplicado um projeto piloto em seis municípios do Brasil. Após o término desse projeto, em novembro de 2006, o curso passou por algumas reformulações e em seguida foi ampliado, sendo disponibilizado para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que desejassem ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Este trabalho objetiva analisar a influência do curso GDE na prática pedagógica de professores/as de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em relação aos temas sexualidade e gênero, tendo em vista o conteúdo do currículo da disciplina de Ciências Naturais e o tema transversal “Orientação Sexual”.

A motivação para a realização dessa investigação está relacionada a minha trajetória profissional como professora da Educação Básica da rede pública de ensino, ao longo de treze anos de experiência do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio. Em minha prática pedagógica como professora de Ciências e Biologia⁴, o ensino do conteúdo ‘sexualidade’ ficava restrito ao tópico ‘reprodução’. Como docente tinha dificuldade de desenvolver argumentos ao presenciar situações de discriminação associadas à orientação sexual não hegemônica (ex. homossexualidade) e dialogar sobre outras questões polêmicas presentes no PCN, tais como aborto, diversidade sexual, abuso sexual, gravidez na adolescência, dentre outros. Embora os referidos assuntos fossem ansiosamente aguardados pelos/as alunos/as, na maioria das vezes, a abordagem pedagógica utilizada por mim não atendia as suas expectativas referentes às dúvidas do

⁴ Ciências – disciplina curricular do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Biologia – disciplina curricular do Ensino Médio.

cotidiano, questões presentes na mídia ou ainda era insuficiente para sensibilizá-los/as.

No contexto das escolas onde lecionei não houve espaço para debates sobre a construção histórica e cultural da sexualidade nem das relações de gênero, sendo predominante a abordagem biológica da reprodução e da sexualidade humana. De igual modo, ao longo da minha formação profissional (graduação em Biologia e pós-graduação em Biologia Parasitária) não houve a preocupação em discutir essas temáticas, nem a possibilidade de pensar nesse tipo de abordagem para além das Ciências biológicas. Recordo-me de situações de silenciamento diante de casos que envolviam a discriminação por gênero ou orientação sexual, vivenciados cotidianamente na escola. Minha fala, ainda que não explicitamente, acabava por reforçar o sistema heterossexista escolar, reafirmando e enquadrando as pessoas nos padrões de feminilidade e masculinidade. A oportunidade de conhecer melhor esses assuntos ocorreu em 2009 por meio da participação numa pesquisa sobre a avaliação do uso de um jogo multimídia educativo sobre DST/AIDS, denominado Zig-Zaids, em escolas estaduais do Rio de Janeiro (Monteiro et al., 2009), desenvolvida na Fiocruz no Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz. Esse foi o primeiro contato com uma nova perspectiva sobre sexualidade que depois seria aprofundada.

Em 2009 o curso GDE chegou à escola estadual em que eu lecionava, porém, segundo a diretora da unidade escolar, “sob a imposição da Secretaria Estadual de Educação, de caráter obrigatório para todos/as os/as professores/as de Ciências e Biologia da rede pública”. Mais tarde veio a confirmação de que esta informação estava equivocada e o curso não era obrigatório e também não se destinava apenas a professores/as de Ciências ou Biologia. Nessa época não tive condições de realizar o curso, haja vista a finalização da dissertação de mestrado, focada na percepção de estudantes sobre o caramujo africano (PEREIRA; MONTEIRO; THIENGO, 2012). O contato mais aprofundado com a perspectiva sociológica da sexualidade ocorreu em 2010 na Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS) promovida pelo CLAM-IMS/UERJ⁵ que será descrito mais adiante. Durante esse período, com base no conteúdo abordado no curso e nas indicações de leitura, foi possível rever pré-conceitos e diversas

⁵ A Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS) foi concebida pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM/IMS/UERJ - em parceria com a Secretaria de Políticas (SPM/PR). Ela se baseia na experiência acumulada com a execução do GDE e visa formar profissionais nas áreas da saúde, educação e Ciências humanas e sociais, em temas relacionados às desigualdades baseadas em gênero e sexualidade.

situações tidas anteriormente como naturais, problematizar representações negativas a respeito da diversidade sexual e dos papéis de gênero e contribuir para a desconstrução de mitos e preconceitos associados à sexualidade.

Em 2011 e 2012 surgiu a oportunidade de atuar como tutora de Ciências do curso de Formação de Professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (EFAP), numa parceria com a Fundação Padre Anchieta. Nessa ocasião, foi sugerido que no acompanhamento dos/as cursistas durante os fóruns, inseríssemos as questões presentes no PCN “orientação sexual” como forma de complementar o material de estudo. Tive a chance de abordar o assunto de forma mais ampla, considerando fatores sócio culturais que influenciam a sexualidade ao discutir, por exemplo, a questão da gravidez na adolescência, aborto, a negociação de métodos contraceptivos, abuso sexual, o tabu e preconceito contra os portadores de HIV/AIDS, dentre outros temas. Pude observar que muitos/as professores/as possuíam dificuldade em propor questões para discussão, principalmente os/as da área das “ciências duras”, fato que reitera a importância da formação continuada de professores/as na área de sexualidade e gênero.

Em maio de 2013, ao término do período de licença para cursar o doutorado, eu voltei a atuar na rede pública, numa escola localizada no interior do Rio de Janeiro. Tive o ensejo de abordar com meus/as alunos/as tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio os temas discutidos no EGeS, e agora com uma visão mais politizada, e sempre atenta aos processos de discriminação que ocorrem na escola, mídia e entorno escolar. Algumas reflexões sobre minhas vivências após o EGeS serão referidas ao longo do texto.

Tendo por base o percurso descrito, no presente trabalho adota-se o referencial das Ciências Sociais para pensar a construção social do gênero e da sexualidade, compreendendo que as representações criadas em torno desses dois temas variam nos diversos momentos históricos, nas diferentes culturas, e até mesmo entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social. Adota-se o pressuposto que as características atribuídas às mulheres e aos homens decorrem de construções sociais e não de determinação biológica; desse modo, compreende-se que é possível desconstruir padrões de gênero e sexualidade, bem como argumentar contra qualquer discriminação baseada na suposta inferioridade atribuída a determinadas características.

A tese foi estruturada em sete capítulos. O primeiro deles aponta os objetivos gerais e específicos deste trabalho. O segundo capítulo traz a justificativa para a presente pesquisa, com dados atualizados sobre a epidemia de AIDS e suas interseções

com questões de gênero e sexualidade. Apresenta também um panorama das políticas públicas sobre gênero e sexualidade voltadas para o âmbito da Educação e a forma como o curso GDE foi estruturado. Discorre ainda sobre como os PCN abordam as temáticas gênero e sexualidade e por último, desenvolve alguns aspectos conceituais sobre as temáticas já referidas que iluminaram a interpretação de dados.

No terceiro capítulo são feitas algumas considerações sobre os aspectos teórico-metodológicos que orientam o trabalho, apresenta as etapas da pesquisa e os procedimentos utilizados em cada uma dessas etapas. O quarto capítulo inicia a análise propriamente dita com a pesquisa de revisão de literatura sobre gênero e sexualidade na produção acadêmica na área de Ensino e Educação.

O quinto capítulo aponta os resultados das análises das entrevistas, traçando o perfil do grupo, as aspirações para a carreira docente, o ensino da sexualidade na formação universitária e o uso dos PCN por esses/as professores/as. Analisa também as demandas e motivações para realização do GDE, além dos entraves para a consolidação das ações propostas pelo curso e motivações para a realização do GDE. O capítulo seguinte aborda as barreiras e as possibilidades de diálogo no contexto escolar. São descritos os desafios do ensino da sexualidade, a questão religiosa, concepções e crenças sobre o tema, homossexualidade e por último as representações de gênero, incluindo adolescência, gravidez e algumas tentativas de desconstrução dos papéis de gênero empreendidas pelos/as professores/as.

O sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais que retomam os objetivos do trabalho e situam os principais achados, retomando pontos centrais da análise. Apresenta também possibilidades e limites da metodologia empregada e faz algumas sugestões para ampliar a pesquisa.

I. OBJETIVOS

Objetivo Geral

Tendo em vista a falta de preparo dos/as profissionais de ensino em abordar os temas gênero e sexualidade e a recente implantação de políticas de formação continuada voltadas para a prevenção da AIDS e promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual no contexto escolar, o presente trabalho objetiva analisar a influência do curso Gênero e Diversidade na Escola na prática pedagógica de professores/as de Ciências no Estado do Rio de Janeiro em relação aos temas gênero e sexualidade.

Objetivos Específicos

- Classificar e analisar a produção acadêmica na Área de Ensino/Educação nos últimos seis anos em relação: abordagem dos temas gênero e sexualidade; título do periódico, ano de publicação, instituição e área ao qual o primeiro autor está vinculado e abordagem metodológica e conceitual.
- Identificar as concepções e experiências sobre o ensino dos conteúdos de sexualidade e gênero entre um grupo de 12 professores/as de Ciências da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro que realizaram o curso GDE e/ou o curso de especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS) oferecido pelo CLAM, visando identificar os efeitos dos cursos na prática pedagógica.

II. JUSTIFICATIVA

Este capítulo apresenta a justificativa para a presente pesquisa. Inicia-se com a questão da epidemia de AIDS que fomentou a abordagem de questões como gênero e sexualidade em contexto escolar. São apresentados alguns dados atualizados sobre a epidemia no Brasil e no mundo, as políticas públicas voltadas para a educação envolvendo as temáticas sexualidade e gênero e algumas experiências de articulação intersetoriais realizadas em âmbito escolar fundamentadas em tais políticas. A seguir aponta como os PCN abordam as referidas temáticas, a estruturação do curso GDE e aspectos conceituais sobre gênero e sexualidade que iluminaram a análise dos dados.

2.1 AIDS, gênero e sexualidade

Desde a emergência da AIDS, no início dos anos 1980, ocorreram importantes conquistas em âmbito nacional e internacional, caracterizadas pelos avanços técnicos e científicos referentes ao diagnóstico e ao tratamento da doença e pela mobilização política envolvendo o movimento civil organizado. Demais avanços estão relacionados ao aumento da sobrevivência das pessoas vivendo com HIV/AIDS (PVHA) em função do acesso à terapia antirretroviral, à distribuição sistemática do preservativo, à maior preocupação no uso de metodologias participativas nas ações educativas em contextos formais e não formais de ensino e aos investimentos governamentais em campanhas nos meios de comunicação e na produção e distribuição de materiais educativos⁶.

A despeito dos progressos assinalados e da queda do número de novas infecções pelo HIV ao longo da epidemia, a AIDS ainda se constitui um grave problema de saúde pública. Os dados mais recentes (UNAIDS, 2013) apontam alguns dos atuais desafios no enfrentamento da epidemia em âmbito mundial, tais como: o aumento de comportamentos sexuais de risco principalmente na África Subsaariana; a persistência de lacunas na cobertura do tratamento entre crianças; aumento de novas infecções entre homens que fazem sexo com homens (HSH); baixo compromisso político na redução de novas infecções entre usuários de drogas injetáveis (UDI); a violência de gênero que aumenta o risco de infecção pelo HIV; e a permanência de leis que criminalizam a

⁶ Segundo Monteiro e Vargas (2006) a produção de campanhas e materiais educativos não tem sido acompanhada de estudos de avaliação sobre as repercussões do uso desses recursos nos contextos aos quais são dirigidos. Tal aspecto igualmente foi assinalado por Pimenta, Leandro e Schall (2007) em relação à produção audiovisual acerca da leishmaniose e pelo trabalho Kelly-Santos, Monteiro e Rozemberg (2009) referente à materiais educativos sobre hanseníase, ambos na realidade nacional.

homossexualidade dificultando os esforços para acabar com a epidemia. A tabela abaixo mostra a evolução da epidemia ao longo dos últimos 12 anos:

Tabela 1: A infecção por HIV no mundo

	2001	2006	2012
Pessoas vivendo com HIV	28.6 milhões	31.4 milhões	35,3 milhões
Novas infecções por HIV	3.1 milhões	2.8 milhões	2.3 milhões
Óbitos relacionados à AIDS	1.9 milhões	2.2 milhões	1.6 milhões
Novas infecções em crianças	550.000	510.000	260.000

Fonte: UNAIDS (2013)

No Brasil, de acordo com o Boletim Epidemiológico AIDS/DST (BRASIL, 2013), de 1980 até junho de 2013 foram notificados 686.478 casos de AIDS, sendo 445.197 (64,9%) do sexo masculino e 241.223 (35,1%) do sexo feminino. A razão de sexo vem apresentando variações ao longo do tempo: em 2005 atingiu o seu menor valor (1,4) e desde então vem aumentando (1,7 casos em homens para cada caso em mulheres em 2012). A epidemia avança entre a população jovem, principalmente na categoria HSH (homossexuais e bissexuais); na faixa de 15 a 24 anos o número de casos detectados passou de 3158 em 2001 para 5008 em 2012. Entre homossexuais masculinos acima de 13 anos o total de casos notificados aumentou de 2765 em 2001 para 4307 em 2012. A transmissão vertical, embora evitável, continua presente com 475 casos notificados em 2012 entre menores de cinco anos.

Esses dados podem ser vistos como reflexos dos sucessivos vetos do Ministério da Saúde à campanhas de prevenção dirigidas aos grupos mais expostos à infecção pelo HIV. De acordo com Rosenthal e Scheffer (2013) os retrocessos no “outrora respeitável” Programa de combate à AIDS fez com que o uso de preservativos diminuísse, aumentando o número de infecções no país. Outros problemas apontados dizem respeito ao diagnóstico tardio, às iniciativas de testagem pontuais (por exemplo, no Carnaval, Rock in Rio e na próxima Copa do Mundo de 2014) e à estagnação da produção de genéricos. Observa-se ainda que, diferentemente das estimativas, a AIDS concentra-se atualmente nas áreas urbanas, com tendência de aumento entre homossexuais e populações negligenciadas.

Além das DST/AIDS, pesquisas sobre sexualidade e saúde reprodutiva entre jovens de 15 a 24 apontam para as desigualdades sociais e de gênero presentes nessa faixa etária e variações entre as regiões do país. Tais estudos revelam que grupos de

menor renda e escolaridade têm iniciação sexual mais cedo, usam preservativo com menos frequência e apresentam maior desconhecimento da epidemia de HIV/AIDS quando comparados a grupos de maior renda e escolaridade. Do mesmo modo, as jovens pobres e com baixa escolaridade vivenciam a maternidade mais precocemente e são mais expostas às sequelas e aos óbitos da interrupção voluntária da gravidez, a despeito da queda nas taxas gerais de fecundidade no Brasil nos últimos 40 anos. Esses estudos chamam a atenção para o desafio da continuidade do uso do preservativo, em especial entre às jovens, cujos condicionantes culturais de gênero valorizam relações estáveis, que se mostram atreladas à impossibilidade de desconfiar do parceiro, às dificuldades na negociação do preservativo e ao desejo de ter filhos (CALAZANS, 2005; HEILBORN, 2006).

A ausência de uma vacina para evitar as infecções do HIV e a centralidade da via sexual na transmissão do vírus da AIDS contribuíram para estimular e ampliar o desenvolvimento de ações e programas preventivos sobre saúde sexual na rede pública de ensino nos âmbitos municipal, estadual e federal descritas no próximo tópico.

2.2 Políticas Públicas na área de Educação relacionadas à sexualidade e gênero

Políticas públicas são caracterizadas como as respostas do Estado às reivindicações da sociedade e sua execução se efetiva por meio de leis e procedimentos administrativos. Diferentes impactos no campo das políticas públicas de corte social ocorreram nos anos de 1990, cuja articulação entre governo e sociedade civil tendia a constituição de novo pacto educacional, voltado para as questões de diversidade sociocultural (VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

Cabe ressaltar que todas as políticas aqui descritas foram implementadas no período pós-ditadura e fizeram parte do processo de redemocratização do país. Tais iniciativas também podem ser consideradas como um exemplo concreto da tentativa de institucionalizar políticas efetivas de construção da cidadania, da dignidade e da autonomia dos sujeitos. Considera-se que a resistência e a luta contra a ditadura provocaram o surgimento de novas formas de organização na sociedade brasileira, questionando o autoritarismo da ditadura militar e colocando em pauta a exigência dos direitos civis, sociais e políticos.

A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada em 1994 na cidade do Cairo, marca uma mudança de paradigma em relação à sexualidade, à medida que inclui questões sobre direitos sexuais e reprodutivos dos/as

jovens. Um dos desdobramentos do Programa de Ações da CIPD, da qual o Brasil é signatário, foi a formulação de políticas públicas nacionais voltadas para a diminuição de vulnerabilidades e o combate ao abuso sexual entre crianças e jovens, sendo sugerido a efetiva participação dos/as jovens no desenvolvimento de ações que garantam informação e acesso aos serviços de saúde sexual e reprodutiva. As críticas a esse programa referem-se a uma perspectiva conservadora presente no documento, como por exemplo, o estímulo à abstinência sexual e o enfoque de risco dado à juventude reiteradamente associada à gravidez e as DST/AIDS, além da ausência de uma menção explícita às ações de educação sexual (CABRAL; HEILBORN, 2010).

Tendo por base o trabalho de Cabral e Heilborn (2010), cabe citar, de forma breve, algumas políticas e programas para a juventude que tratam da educação sexual, a saber:

1. Programa Nacional de Atenção Integral ao Adolescente – PROSAD (1986): criado anteriormente à Conferência do Cairo favoreceu a constituição de um espaço de formulação de políticas públicas para o público jovem. A partir da concepção da sexualidade como dimensão legítima a ser vivida pelos/as jovens, as ações propostas englobam concepção, anticoncepção, prevenção das DST/AIDS e propostas que minimizem uma gestação de alto risco para as adolescentes. No entanto a operacionalização dos objetivos reduziu-se a reuniões pontuais, em detrimento de uma proposta de educação continuada;
2. PCN (1998) – além de estar em consonância com o posicionamento adotado no programa de ações da Conferência do Cairo, traz a transversalidade como questão inovadora. Entretanto, as propostas dos PCN não vêm sendo contempladas nas práticas pedagógicas, de tal forma que são recentes as iniciativas voltadas para a formação de professores em discussões que extrapolem a visão biologizante a favor de uma perspectiva ampliada dos direitos sexuais e reprodutivos.
3. Plano Nacional da Juventude - PNJ (2003/2004): Participaram da elaboração desse documento diversos setores da sociedade. Reconhece o/a jovem como sujeito de direitos. Suas metas sinalizam para a universalização das políticas públicas, ampliação da participação juvenil na formulação das ações governamentais e o desenvolvimento integral do/a jovem. Focaliza ações que corroborem com a necessidade de empoderamento da mulher jovem; com o reconhecimento de situações de vulnerabilidade social, prevenção da gravidez precoce e das DST/AIDS; equidade de oportunidade mediante ações especificamente voltadas para jovens homossexuais e

mulheres jovens; propõe o fortalecimento da participação da mulher em instâncias governamentais e não governamentais; igualdade de gênero no mercado de trabalho e na remuneração; respeito às diferentes formas de orientação sexual; e o combate a discriminação. No entanto, adota a concepção de juventude como uma etapa carregada de riscos, vulnerabilidades e desajustes, necessitando de controle por parte de pessoas adultas e instituições. Além disso trata a vivência da sexualidade entre adolescentes como um problema, similar ao uso de drogas. Tais concepções vão de encontro às recomendações do Ministério da Saúde, UNESCO, UNAIDS, dentre outros órgãos internacionais, que defendem o protagonismo jovem na autonomia para o exercício da sexualidade e na tomada de decisões no campo da reprodução (SILVA; PAIVA; PARKER, 2013).

4. Secretaria Nacional de Juventude e Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE (2005): A CONJUVE tem a finalidade de formular e propor diretrizes para a promoção de políticas públicas de juventude, estudos e pesquisas acerca da realidade sócio econômica juvenil e promover o intercâmbio entre organizações juvenis nacionais e internacionais. Um dos desdobramentos do CONJUVE foi a Política Nacional de Juventude de 2006.

5. Política Nacional da Juventude – PNJuv (2006): são beneficiários dessa política jovens dos 15 a 29 anos. O documento é estruturado em Câmaras Técnicas, que tratam de questões relevantes para a juventude, tais como: educação, trabalho, cultura, tecnologia, meio ambiente, saúde, esporte, lazer, valorização da diversidade e respeito aos direitos humanos. A presença de entidades representativas de jovens atende às propostas definidas na Conferência do Cairo, ampliando os espaços de participação juvenil. Nesse documento, gênero aparece apenas na explicitação das diferenças salariais entre homens e mulheres, sem um aprofundamento das desigualdades de acesso à escola entre homens e mulheres jovens; ademais, a educação sexual é articulada à saúde. A temática sexualidade surge pela explicitação da necessidade de criar um sistema nacional de pesquisa sobre a juventude, e reafirma o programa de ação do Cairo no que tange a concretização dos direitos sexuais e reprodutivos dos/as jovens. Enfatiza a necessidade das políticas públicas para juventude promoverem estratégias de enfrentamento de desigualdades e violência, vivenciadas por diversas parcelas dessa população, como os grupos LGBT e as mulheres jovens. Trata do aborto como decisão possível para as jovens, expõe a necessidade de desenvolver estratégias relacionadas à

educação sexual, e de formação de professores/as para a abordagem dessas questões no espaço escolar.

6. 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude (2008): Dentre as prioridades aprovadas, que guardam relação com a temática educação sexual, destaca-se a discussão sobre mulheres jovens e cidadania LGBT, sexualidade e saúde. Destaca dentre outros aspectos: a necessidade de sensibilizar professores/as e a comunidade escolar para o tema; a defesa explícita da legalização do aborto; uma educação laica com respeito à diversidade sexual; o enfrentamento da violência contra a mulher jovem mediante monitoramento e implantação da Lei Maria da Penha; a necessidade de disponibilização de preservativos; o acesso (sem burocracia) aos métodos contraceptivos (incluindo a anticoncepção de emergência) e aos materiais educativos.

Recentemente por meio da Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013) foi instituído o Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos/as jovens, as diretrizes e princípios das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Dentre os princípios e direitos estão a promoção da autonomia, o reconhecimento do/a jovem como sujeito de direitos universais e sua participação na formulação, execução e avaliação de políticas públicas de juventude. Em associação específica com os direitos sexuais o documento reafirma o direito à diversidade e igualdade de oportunidades independente da orientação sexual. Propõe também a capacitação de professores/as do Ensino Médio e Fundamental para o enfrentamento de todas as formas de discriminação, a inclusão de temas como orientação sexual, gênero e violência contra mulher nos cursos de formação de professores/as, nos conteúdos curriculares e nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino.

Esses programas têm em comum o fato de reconhecerem a sexualidade juvenil, e reforçarem a participação de jovens na formulação de políticas públicas. Abordam, em maior ou menor escala, a equidade de gênero e ações voltadas para redução da vulnerabilidade entre mulheres jovens e a população LGBT. São apresentadas propostas inovadoras e de superação do silenciamento de questões polêmicas, como o acesso simplificado aos métodos contraceptivos, incluindo a contracepção de emergência entre as jovens e a defesa da legalização do aborto.

No âmbito específico das políticas públicas de educação articuladas às temáticas gênero e sexualidade, Vianna e Cavaleiro (2012) ressaltam que foi na esfera da saúde pública que o debate inicialmente se fez presente, sendo posteriormente

inserido junto à área de educação. Na década de 1980 em função da epidemia de AIDS foi criado o Programa Nacional de DST/AIDS um marco inovador ao possibilitar a participação da sociedade civil na definição de suas decisões.

Em 1994 foi publicado o documento “Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade” numa parceria ente o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação que recomendava a inclusão de práticas preventivas no currículo da Educação Básica com vistas a diminuir as situações de risco associadas ao consumo de drogas e as DST/AIDS e pela falta de uma “adequada educação sexual”. Esse documento favoreceu que a temática homossexualidade ganhasse mais visibilidade, com a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e extensão de direitos. Em 1996 foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) cujas ações consistiam em apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação de vulnerabilidade, como crianças, jovens, idosos, mulheres, negros, indígenas e homossexuais (VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

Em 2001, o Brasil participou da Conferência Mundial contra discriminação racial, xenofobia e formas correlatas de intolerância, em Durban, na África do Sul, que teve como desdobramento a criação pelo governo brasileiro do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD). No início de 2003 o CNCDD constituiu uma comissão com a finalidade de receber denúncias de violação de direitos humanos com base na orientação sexual. A imposição desses processos deu ênfase às ações de inclusão social no âmbito do MEC e, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), articulando ações de inclusão social e valorização da diversidade. Essa secretaria se incumbiu de transformar propostas de outros programas e transpô-las para a educação (VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

Ainda em 2004 aconteceu o lançamento do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar esse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Programa Brasil sem Homofobia (BSH) (VIANNA; CAVALEIRO, 2012), fruto de uma articulação bem sucedida entre o governo federal e a sociedade civil organizada. Este programa tem como objetivo promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais a partir da equiparação dos direitos e do combate à violência e discriminação homofóbica. Nesta direção, prevê a elaboração de diretrizes que orientem os sistemas de Ensino por meio de: apoio a cursos de formação de professores/as na área de sexualidade; formação de equipes de avaliação de livros didáticos, a fim de eliminar aspectos discriminatórios; estímulo à produção de

materiais educativos; apoio a projetos de prevenção da discriminação e da homofobia nas escolas em parceria com a sociedade civil organizada e agências internacionais (BRASIL, 2004).

Algumas experiências de articulação intersetoriais envolvendo as temáticas sexualidade e gênero são apontadas a seguir. Chama atenção os diferentes focos de intervenção presentes em tais iniciativas ao longo do tempo.

Dentre as iniciativas de organizações governamentais, por vezes em parceria com a sociedade civil organizada, voltadas para a abordagem da prevenção das DST/AIDS no contexto escolar, cabe citar o projeto Viva a Vida (1993-1995), desenvolvido pela ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS) em 4 municípios brasileiros, a saber: Florianópolis, Nova Friburgo, Palmas e Itabira. A meta do Projeto foi capacitar profissionais da rede pública de ensino para desenvolverem programas de prevenção da epidemia de HIV/AIDS na comunidade escolar, bem como integrar alunos, professores e funcionários com HIV/AIDS. Objetivou-se implantar um programa que garantisse informação atualizada e a desconstrução de mitos relacionados à epidemia, que fomentam pânico e preconceito e dificultam a integração de pessoas com HIV/AIDS e a adoção de comportamentos preventivos (MONTEIRO; BRANCO; SANTOS, 1996).

Outro exemplo foi trabalho realizado entre a ONG CEDUS junto a diversas Secretarias, Institutos e Fundações em vários municípios no Estado do Rio de Janeiro. Dentre os projetos realizados pode-se citar: Projeto Educarte (1994-1997); Projeto Maricá (1995); Projeto Sexualidade e Cidadania (1999 a 2001); Projeto Cuide-se (2006) e o Projeto Jovens Multiplicadores (2007 e 2008) cujo objetivo foi capacitar professores/as e alunos/as nas unidades de ensino na temática Educação Sexual (RIO DE JANEIRO, s/d).

No campo das relações de gênero há ações como o Projeto “Consciência de Gênero entre Educadores e Educadoras da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa” (1999-2000), uma articulação entre o British Council e a Universidade Federal da Paraíba voltado para educadores e educadoras no Município de João Pessoa com o objetivo de problematizar as questões de gênero emergentes na sala de aula, no currículo, na escola e na profissão docente (CARVALHO, 2000). Em São Paulo uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Educação da USP entre 2002 e 2004 ofereceu também cursos de capacitação sobre relações de gênero para profissionais da educação da rede municipal (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Em 2003 teve início o projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” – SPE, em andamento, envolvendo as esferas federal, estadual e municipal na área da educação e da saúde. O objetivo do projeto é a promoção da saúde sexual e reprodutiva, visando reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST, à infecção por HIV e à gravidez não planejada, por meio da formação de recursos humanos e acesso a estratégias e recursos educativos. Esse projeto é um esforço de sistematização de ações do governo federal em parceria com estados e municípios para consolidação de políticas de prevenção das DST/AIDS nas escolas do país (BRASIL, 2007). O SPE teve suas ações incorporadas ao Programa Saúde na Escola (PSE) em 2007, uma proposta dos Ministérios da Saúde e Educação com o objetivo de promover atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino público.

Atendendo ao plano de ações do BSH, a SECAD/MEC desenvolveu entre 2005 e 2007 dois programas: “Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual” (2005-2006); “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas” (2006-2007) visando capacitar profissionais da educação da rede pública de ensino para o respeito à diversidade sexual e o enfrentamento da homofobia. Algumas pesquisas já se ocupam de analisar como os cursos de formação associados a esses programas estão sendo desenvolvidos no cotidiano escolar (BORGES; MEYER, 2008; CARVALHO et al., 2011; NARDI; QUARTIERO, 2012;). Ainda no ano de 2006 a SECAD lançou o programa “Educação e Gravidez na Adolescência” com enfoque nos direitos humanos e nas relações de gênero destinado a profissionais da educação básica (HENRIQUES et al., 2007).

Em 2010 foi lançado um material complementar ao Projeto SPE, composto por seis Histórias em Quadrinhos (HQ) além de um guia para a utilização das HQ em sala de aula. Os temas abordados são amizade, sexualidade, relacionamento, autoestima, escola, família, preconceito, discriminação, estigma em contexto escolar, gênero, iniciação sexual, negociação do preservativo, gravidez na adolescência, HIV/AIDS e participação juvenil. O material é dirigido a adolescentes e jovens e tem como objetivo desenvolver estratégias de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, promoção da saúde, prevenção das DST/AIDS, e a educação sobre álcool e outras drogas (BRASIL, 2010a). De acordo com Formenti (2013) a distribuição do material foi suspensa em virtude da proximidade das eleições presidenciais para evitar possíveis conflitos com grupos religiosos. Em fevereiro de 2013 o material foi resgatado e cerca de 15 mil exemplares foram distribuídos para os serviços de DST/AIDS de 12 estados brasileiros.

A nova tentativa de incorporação do material também foi vetada sob a alegação de que a distribuição foi feita sem o consentimento do Ministério da Saúde, e principalmente por não trazer a mensagem de que a AIDS não tem cura e a prevenção é indispensável (FORMENTI, 2013). Embora o material não tenha sido distribuído, encontra-se disponível no site da UNESCO⁷ para consulta ou impressão.

Os exemplos indicados acima apontam para a preocupação dos governos em incorporar as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, visando desnaturalizar diferenças que restringem o acesso e oportunidades às pessoas em virtude do sexo ou orientação sexual. Segundo Carrara et al. (2009) temas como gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados, articulando discursos misóginos, homofóbicos, sexistas e racistas, daí a importância de serem trabalhadas conjuntamente. A formulação de leis punitivas para práticas discriminatórias é relevante, no entanto insuficiente caso não haja transformação das práticas e valores; quer dizer é preciso desenvolver ações que promovam a discussão dos temas e motivem a reflexão, contribuindo para o combate à discriminação e ao preconceito (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009). Dessa forma percebe-se a importância de tais iniciativas, e da avaliação do impacto dos programas visando o aperfeiçoamento de políticas e projetos voltados para a formação de uma sociedade igualitária.

Por outro lado, percebe-se que tais programas são iniciativas tímidas que não dão conta da complexidade nacional, permeada por desigualdades regionais, sociais e de gênero e por visões conservadoras. Desse modo, políticas públicas que adotam diretrizes definidas como progressistas, encontram barreiras entre diferentes segmentos da sociedade brasileira. As repercussões geradas, em âmbito nacional, em relação à distribuição do kit anti-homofobia, seguida de sua proibição, ilustram as tensões frente à diversidade de visões presentes no país. O caso do aborto na campanha do candidato José Serra à presidência da República em 2010 também é um exemplo desse conservadorismo. O referido candidato, ex Ministro da Saúde e reconhecido como progressista, declarou-se contra o aborto na campanha, numa provável tentativa de aliar-se ao discurso religioso e atrair o eleitorado conservador.

Todavia, incidentes recentes marcam os embates e as disputas na área, apontando retrocesso no campo do enfrentamento à epidemia de AIDS e da promoção

⁷ Publicações sobre Saúde e Prevenção – Histórias em Quadrinho:
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/preventive-education-on-hiv-and-aids/health-and-prevention-in-schools-project/>

dos direitos sexuais e reprodutivos, simultaneamente a uma crescente interferência religiosa nas ações governamentais. Dentre essas ações proibitivas pode-se citar:

- Maio de 2011 - proibição da distribuição do kit anti-homofobia para escolas da rede pública pelo Ministério da Educação;
- Dezembro de 2011 – proibição da divulgação de vídeos das campanhas de prevenção da AIDS entre jovens homossexuais;
- Fevereiro de 2012 – censura pelo Ministério da Saúde, da Campanha de Carnaval destinada a jovens homossexuais e travestis;
- Março de 2013 – eleição do Deputado Marcos Feliciano, acusado de manifestações homofóbicas, racistas e preconceituosas para presidência da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados (BUCHALLA; PAIVA, 2013). O referido deputado afirmou durante um evento religioso que a AIDS é uma doença gay, o que demonstra preconceito e ignorância incompatíveis com a função exercida na liderança de defesa dos direitos humanos.
- Junho de 2013 – aprovação do Estatuto do Nascituro pela Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados (Projeto que concede proteção jurídica ao embrião e volta a criminalizar o aborto nos casos de risco de vida à gestante, estupro e gravidez de feto anencéfalo); Suspensão da campanha de prevenção destinada às prostitutas e demissão do diretor do Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais, Dirceu Greco; Aprovação pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara (sob o comando do Deputado Marco Feliciano) do Projeto Legislativo que permite a cura gay. A proposta ainda terá que passar por outras duas comissões antes de ir à Plenário.
- Abril de 2014 – na votação do Plano Nacional de Educação (PNE) a maioria dos parlamentares cedeu à pressão da bancada evangélica e aceitou retirar do texto a diretriz que propõe a superação das desigualdades educacionais, “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, retomando o texto anterior do Senado, que trata apenas da "erradicação de todas as formas de discriminação". De acordo com alguns parlamentares a ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual poderia permitir a adoção de materiais didáticos ou atividades escolares que incentivem a homossexualidade.

Observa-se que o compromisso do governo com segmentos fundamentalistas e conservadores, além de desrespeitar a laicidade do estado, influencia políticas públicas principalmente no campo da saúde e da educação, comprometendo ações de prevenção ao HIV, combate à homofobia e aos direitos sexuais e reprodutivos. Com relação aos conflitos envolvendo sexualidade e religião cabe tecer algumas considerações.

Segundo Corrêa (2013) o problema não está na religião, mas sim, no autoritarismo presente em algumas doutrinas religiosas e sua fusão com o discurso conservador que implementa a moralidade e a normatização sexual. Somado a este fato, estaria a racionalidade política de líderes/as de Estado, dentre eles/as a atual presidenta Dilma Rousseff, que os/as levaria a ceder tão facilmente às pressões religiosas. Nesse campo escorregadio, os ganhos em relação aos direitos LGBT e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, se dão num quadro de detrimento do direito ao aborto e dos direitos das profissionais do sexo, que se enquadraria numa pauta antidogmática e ao mesmo tempo conservadora.

Uma dos atributos mais específicos da visão de mundo ocidental moderna é a relação entre a sexualidade e a religião (DUARTE, 2005). Embora a constituição assegure a laicidade do Estado, a religiosidade é uma forte característica da sociedade brasileira, com claros reflexos em todos os âmbitos da vida cotidiana. Compreende-se que o discurso religioso usado a favor da discriminação de determinados grupos sociais, ou ainda contra determinadas práticas religiosas não hegemônicas, contraria as recomendações dos direitos humanos, bem como a Constituição Federal.

De acordo com Natividade (2006) a religião atua como uma das instâncias de controle sobre a conduta sexual em razão de constituir sistemas simbólicos que dão sentido à vida social. Em análise de textos publicados em sites evangélicos o referido autor observa a preocupação específica com a homossexualidade, numa referência ao estilo de vida gay. Embora a adesão religiosa não signifique necessariamente a obediência de todas as regras doutrinárias (SILVA, PAIVA, PARKER, 2013) tais textos servem como base de leitura aos fieis. Os textos assinalam que as práticas homossexuais contrariam a lei divina, e que o desejo homossexual é passível de mudança. Ainda segundo Natividade (2006), a homossexualidade aparece nos textos como resultado de uma socialização em famílias desestruturadas com ausência de modelos firmes de masculino e feminino ou em experiências negativas de abuso, traumas, violência e rejeição. Outra referência constante é à homossexualidade como um problema espiritual cuja cura enseja participação ritual e processos de purificação.

A definição da homossexualidade como resultado de fatores sociais ou espirituais presente no discurso evangélico contrasta com o da igreja católica, vista como um pouco menos radical, dado que considera a possibilidade da homossexualidade constituir uma expressão da natureza de alguns indivíduos, embora haja a necessidade de contenção pelo celibato (NATIVIDADE, 2006). A prática homossexual aparece também como antinatural nos textos evangélicos os quais descrevem uma determinação do uso sadio dos corpos, ou seja, orientado pelas “leis de Deus”. As sexualidades não heterossexuais são contrárias à Palavra, e nesse caso são consideradas uma anormalidade: “O pênis, que produz esperma, não foi criado por Deus para o prazer individual (fora do casamento cristão), mas para a reprodução da espécie humana, para ser depositado em um vaso natural (a vagina), também criado por Deus” (NATIVIDADE, 2006, p.120). Recorre-se a argumentos morais, ou seja, enquanto as práticas heterossexuais são caracterizadas como o modo natural e sadio de viver a sexualidade, haja vista que por meio dessas práticas são gerados os filhos, a união homossexual teria associação com doenças, a exemplo disso a propagação do vírus da AIDS, um castigo de Deus.

Carrara (2005) explica que a homossexualidade que outrora já foi considerada crime, imoralidade, pecado e doença, atualmente tornou-se eixo de um extenso movimento social. No âmbito desse processo, juristas e legisladores passaram a reconhecer direitos fundamentais (união civil, adoção de filhos) que não mais poderiam ser adiados. De acordo com o autor, o Vaticano estabelece que o desejo heterossexual está inscrito na natureza humana, cuja função é assegurar a reprodução da espécie por meio do casamento monogâmico e indissolúvel. Dessa forma, reconhecer arranjos familiares baseados em outros desejos seria um atentado a Deus e à natureza. Para o Vaticano a raiz dos males atuais seria o afastamento do ser humano de sua natureza biológica, ou seja, da afirmação das diferenças sexuais e sua finalidade reprodutiva.

Com relação ao desejo homossexual a Igreja Católica aposta na possibilidade dos homossexuais manterem-se castos e abstinentes com a ajuda divina, lutando incansavelmente contra a sua inclinação. Já os evangélicos apoiam-se na possibilidade dos homossexuais se libertarem do pecado para se transformarem em heterossexuais, por meio de tratamento, localizando a origem do sofrimento na própria homossexualidade e não na discriminação de que são objeto. Os cristãos procuram fazer com que suas opiniões sobre a homossexualidade (legítimas, desde que se mantenham como questões de foro íntimo) se imponham nos planos científico, político e jurídico.

Carrara (2005) conclui que o que está em jogo não é apenas a cidadania de milhões de brasileiros/as, mas sim a garantia do estado laico e de um dos mais caros fundamentos do estado moderno: a autonomia política, científica e religiosa, na qual essas instituições bem como suas ideologias não se superponham.

2.3 Sexualidade e gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais

No campo das diretrizes educacionais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram melhorias em relação à inclusão de novas perspectivas na abordagem do tema sexualidade na Educação Básica. Na elaboração desses documentos, especialistas de várias partes do país se reuniram a convite do MEC e analisaram currículos de outros países (Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos), além de indicadores da educação no Brasil, teorias sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. Em 1997 os PCN foram publicados como um guia de referência, incluindo uma proposta de conteúdo, visando orientar tanto a formação do/a professor/a como a prática em sala de aula (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). De acordo com o documento, os parâmetros originaram-se da necessidade de construir um referencial curricular comum, garantindo que estudantes de todas as regiões do país tivessem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998b).

Os PCN são um material de apoio à prática educativa, oferecendo uma série de elementos para nortear a atividade do/a professor/a. Dentre esses elementos, estão os conteúdos a serem trabalhados, os conhecimentos técnicos para a abordagem dos temas, além das competências que se espera que os/as alunos/as adquiram ao final do Ensino Fundamental e Médio. Os PCN estão organizados por áreas do conhecimento (ex.: área de Língua Portuguesa, área de Matemática, área de Ciências Naturais, etc), e cada uma dessas áreas conta com um documento específico composto por uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Frente à necessidade de tratar temas “urgentes” no âmbito das diferentes áreas curriculares foram desenvolvidos os Temas Transversais, que tem como proposta tratar transversalmente as temáticas sociais na escola, a fim de que sejam contempladas na sua complexidade e não restritas a apenas uma ou outra área do conhecimento (BRASIL, 1998b). Embora os PCN sejam apenas sugestões, e respeitem as particularidades de alunos/as e professores/as, eles servem como guia para o/a educador/a que muitas vezes não recebe formação necessária para atuar conforme se espera.

Os PCN estão divididos em três conjuntos, a saber: Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos; Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos; e Ensino Médio, e conta com livros destinados às disciplinas específicas. Para o Ensino Fundamental, além dos livros específicos, há cadernos com os temas transversais sobre: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Para os 3º e 4º ciclos além dos temas descritos, há também o tema transversal Trabalho e Consumo. Os critérios adotados para a escolha dos temas transversais foram: a urgência social, ou seja, questões graves que deterioram a qualidade de vida da sociedade; questões que fossem pertinentes a todo território nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental; e o potencial para desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de posicionar-se frente a situações que interferem em vida coletiva (Brasil, 1998c).

O documento referente à área de Ciências Naturais é dividido em eixos temáticos, a saber: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade, trabalhados em todos os anos do Ensino Fundamental em nível crescente de complexidade. É no eixo Ser Humano e Saúde que aparecem conteúdos referentes à reprodução e sexualidade, norteados pelo caderno de Orientação Sexual, que estabelece alcances para a discussão do corpo, sexualidade humana e das relações de gênero. Estabelecem a abordagem sistemática e continuada nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, sendo que para os ciclos iniciais (1º ao 5º ano) a discussão acontece paralelamente a outras áreas do conhecimento, para as séries finais (6º ao 9º ano) o documento recomenda a criação de espaço específico para as discussões. Este eixo temático destaca a importância das discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade. Assinala ainda que o conteúdo não deve ter a forma de prescrições de normas de conduta, mas sim a circulação de ideias e opiniões baseadas no respeito mútuo (BRASIL, 1998a).

Nos estudos sobre crescimento e amadurecimento sexual as informações objetivam combater preconceitos que atrapalham o desenvolvimento da sexualidade, buscando tranquilizar os estudantes ao invés de sobrecarregá-los com detalhes anatômicos e fisiológicos. De acordo com o documento, a abordagem das DST/AIDS deve apontar para o preservativo como método prático de contracepção e o único associado à prevenção das DST/AIDS. É igualmente discutida a gravidez na adolescência, os métodos anticoncepcionais e a relação entre o uso do preservativo, a contracepção e a prevenção, valorizando o sexo mais seguro e a gravidez planejada.

Em conexão com o módulo de Ciências Naturais, o caderno Orientação Sexual (BRASIL, 1998a) aponta que a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os/as aluno/as possam exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Ademais objetiva que ao fim do Ensino Fundamental os alunos sejam capazes de: respeitar a diversidade de valores, crenças e formas de expressão relativos à sexualidade; identificar e repensar tabus referentes à sexualidade; reconhecer que características atribuídas ao masculino e feminino são construídas socialmente e posicionar-se contra a discriminação associada a essas construções; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; ser solidários em relação aos portadores do HIV; adotar práticas de sexo protegido; prevenir-se de uma gravidez “indesejada”; e usarem corretamente os métodos contraceptivos.

Ao chamarem a atenção para discussão de valores morais, tabus e preconceitos, os PCN sugerem que o/a professor/a deva se preparar para a abordagem dessas questões. Esse preparo inclui ter acesso aos fundamentos teóricos sobre a dimensão biológica e sociológica da sexualidade e da reprodução, discutir com os pares (docentes de diferentes áreas), estar atualizado sobre os assuntos presentes nas diversas mídias, com vistas a reconhecer como legítimos os diferentes valores e crenças presentes na sociedade, bem como as dúvidas e curiosidades que os/as alunos/as trazem para sala de aula. Ao ampliar o leque de conhecimento dos/as alunos, o/a professor/a oferece possibilidade para que esses/as decidam qual o melhor caminho a seguir.

Além de informar, o/a professor/a deve problematizar e abrir espaço para o debate dos temas a fim de propiciar a reflexão por parte dos/as alunos/as. Nessa tarefa, por vezes desafiante, no sentido da dificuldade em transitar por assuntos complexos que suscitam polêmicas, é importante que o/a professor/a tenha acesso à formação específica sobre o tema, flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual. Essas reflexões demandam estudo, desenvolvimento do pensamento crítico e principalmente o interesse do/a professor/a em aprofundar seu conhecimento. Considera-se que uma postura profissional e consciente não impõe valores, nem emite opiniões pessoais, mas sim possibilita a reflexão e o respeito à diversidade de formas de expressão de gênero e orientação sexual.

Os PCN – Orientação Sexual (BRASIL, 1998a) listam uma série de exemplos com relação à postura do/a educador na abordagem da sexualidade. Na discussão sobre virgindade, por exemplo, sugerem que o/a professor/a aborde as diversas opiniões sobre

o tema, seus significados em diferentes culturas e momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Em relação às questões de gênero recomendam que o/a professor/a transmita, por meio da própria conduta, a valorização da equidade entre os gêneros, o respeito às opiniões de todos/as, explicitando preconceitos e atitudes discriminatórias. Nessa mesma linha, o/a professor/a deve questionar as implicações dos estereótipos de gênero que associam a mulher ao universo doméstico/privado e aos cuidados com os/as filhos/as e o homem ao domínio público e do trabalho. A crença sobre a suposta relação entre ação hormonal e maior desejo sexual masculino, em comparação ao feminino, pode ser problematizada a partir da constatação de que em nossa sociedade há mecanismos de incentivo à iniciação sexual dos meninos⁸, ao mesmo tempo em que as meninas são reprimidas quanto a sua sexualidade.

Com relação aos métodos contraceptivos, de acordo com os PCN, é importante analisar com os/as alunos/as os métodos existentes, as indicações e contra-indicações, o grau de eficácia, as implicações para a saúde reprodutiva, sempre em articulação com as questões de gênero no que diz respeito a quem deve se responsabilizar pela prevenção, quando e por que ter ou não ter filhos. Os PCN consideram que a discussão dos aspectos subjacentes à contracepção, como por exemplo, a negociação do uso do método contraceptivo, pode estimular a adoção de práticas preventivas. Ademais sinaliza para a rigidez das regras nas relações de gênero, apontando para a diversidade de formas de ser homem ou mulher e para variação das expressões do masculino e feminino ao longo da história e entre as culturas.

No tema DST/AIDS é destacado que o enfoque precisa ser coerente com a associação entre sexualidade, vida e prazer, conforme mencionada na apresentação dos documentos, e não na ligação entre sexualidade e doença ou morte. As informações sobre DST/AIDS devem ter como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas, diferenciando as formas de contato com e sem risco de contágio e permitir que os jovens se questionem sobre diferentes mitos e obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de práticas de sexo mais seguro. A falta de informação é um dos fatores que pode gerar preconceito e discriminação de soropositivos na escola. Um contraponto para essa questão é discutir a discriminação social e o preconceito a que

⁸ Heilborn (2006) cita a vigilância e a pressão constantes a que os meninos são submetidos na adolescência de forma que não recaia dúvidas quanto a sua masculinidade.

estão expostos os portadores e doentes de AIDS, e propor valores como respeito aos direitos de cidadania, não exclusão e solidariedade com os soropositivos.

Sobre a prevenção do abuso sexual, de acordo com o PCN, deve ficar claro para os/as alunos/as que brincadeiras em grupos ou a dois são prejudiciais quando envolvem crianças ou jovens de idades muito diferentes, ou quando são realizadas entre adultos e crianças. Na discussão do aborto, além das questões objetivas sobre a realização dessa prática (o que é, como acontece, como e por que é feito), o professor deve apontar para questões de ordem subjetiva e social como os sentimentos envolvidos, a relação que guarda com a contracepção, o direito da mulher sobre seu próprio corpo, os problemas de saúde pública decorrentes de sua prática clandestina no Brasil, os posicionamentos que defendem o direito à vida do feto e a legislação sobre o assunto. Além dos exemplos citados acima, que foram um pouco mais detalhados, os PCN também mencionam outros conteúdos que devem ser debatidos em sala de aula, porém sem detalhes: masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo e as novas tecnologias reprodutivas.

Certamente os PCN apresentam um avanço ao legitimar a discussão de temas de caráter “urgente” na escola, e principalmente de forma transversal, na qual as questões tratadas atravessam todas as áreas de conhecimento. Exemplo disso são as relações de gênero articuladas às questões biológicas, a predisposição para a mudança de posturas frente à discriminação e desigualdade na escola, o destaque para uma visão ampla, não reducionista de temas que envolvem a sexualidade e a projeção da discussão sobre AIDS, reconhecendo a mudança de enfoque na prevenção da epidemia nos últimos anos. Todos esses exemplos assinalam progresso nas intervenções com vistas a diminuir a vulnerabilidade dos/as jovens. Embora haja necessidade de explorar diversos temas, dois tópicos causam incômodo: o primeiro é a forma como a gravidez na adolescência é tratada, sempre como indesejada, e o segundo é a falta de uma discussão mais aprofundada sobre a diversidade sexual.

A gravidez na adolescência não é um fenômeno recente, no entanto ganha visibilidade no país num cenário de redução da taxa total de fecundidade, não acompanhada de um adiamento da entrada das jovens na vida reprodutiva (BRANDÃO, 2006). Num contexto de ampliação dos anos de escolaridade, da possibilidade de profissionalização e ingresso no mercado de trabalho, a gravidez na adolescência adquire o status de problema social. Nesse cenário novas representações são conferidas

e a gravidez passa a ser considerada precoce, resultando numa ameaça à concretização dos ideais contemporâneos associados à juventude. Discursos biomédicos, psicológicos e sociais marcam a pesquisa na área e estabelecem os riscos para essa gravidez, dentre os quais a imaturidade biológica e psicossocial das jovens e os agravantes sociais associados a essa gravidez, como o abandono dos estudos, perpetuação da pobreza, marginalidade social e a desestruturação familiar. Afastando-se desse discurso reducionista e normativo, o enfoque socioconstrutivista traz à luz a valorização do discurso juvenil sobre a experiência da gravidez. Essa perspectiva concebe a gravidez não apenas por suas implicações sanitárias ou demográficas, “mas como sintetizadora de símbolos e significados atinentes à sexualidade, à maternidade, à identidade de gênero, às relações sociais” (BRANDÃO, 2006, p.71).

A perspectiva de valorização do discurso juvenil aponta, em alguns casos, o desejo de engravidar entre as jovens, numa estratégia de melhoria do status social, anseio pela transformação da menina em mulher ou ainda no cumprimento do papel social de reprodutora, principalmente entre as mulheres jovens de camadas populares cuja vida conjugal e a maternidade são centrais em seus projetos de vida. Condição diferente revela-se entre as moças de classe média na qual a perspectiva predominante é o adiamento da maternidade em função de projetos acadêmicos e profissionais. Esse quadro revela que mudanças de comportamento não dependem apenas de decisões individuais e racionais, decorrentes de um amadurecimento emocional. Tais decisões são constrangidas por um lado pelo contexto social de desigualdade e por outro o apego às normas e o desejo de mudança. A ação educativa deve promover o debate acerca do comportamento sexual e reprodutivo dos/as jovens, gerando uma atitude reflexiva e crítica das próprias experiências ao invés de apenas oferecer informações, ampliando o horizonte das ações pedagógicas (CARRARA et al., 2009).

Complementando essa reflexão, a Pesquisa GRAVAD (um estudo multicêntrico sobre o fenômeno da gravidez na adolescência em 3 capitais brasileiras: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador) aponta a influência da socialização sobre as trajetórias reprodutivas. Os dados revelam que a gravidez na adolescência foi mais referida em ambos os sexos entre aqueles/as cujas mães ou irmãs tiveram filhos/as antes dos 20 anos, indicando, portanto um comportamento aceito e reproduzido no meio familiar. No conjunto de mulheres entrevistadas as que declararam terem sido informadas pela mãe, pai ou escola (um adulto de referência) tiveram uma menor proporção de gravidez na

adolescência; além disso, quanto mais precoce se deu essa ‘conversa’ menor a chance de uma gravidez antes dos 20 anos (AQUINO et al., 2006).

De acordo com os achados do estudo é possível que os/as jovens iniciem-se sexualmente sem que haja necessariamente uma gravidez não prevista, sendo importante conhecer os diferentes métodos contraceptivos e a forma de usá-los corretamente (AQUINO et al., 2006). Isso significa dizer que é possível que os/as jovens tenham uma vida sexual sem que isso se configure necessariamente numa gravidez. Os dados revelam também que discutir o assunto em casa ou na escola contribui para que a maternidade seja adiada, e ainda que a gravidez na adolescência se torna um problema quando não é prevista, repercutindo negativamente sobre a continuidade dos projetos de vida e dificultando a entrada no trabalho e o prosseguimento dos estudos (HEILBORN et al., 2008)

Os PCN ao tomarem a gravidez sempre como indesejada ratificam uma visão da sexualidade estritamente ligada à função reprodutora, incoerente com o restante do documento que afirma a “possibilidade de conceber a sexualidade de forma prazerosa e responsável” (BRASIL, 1998a, p.316). A abordagem desconsidera as pesquisas recentes, bem como a aproximação com a experiência adolescente que pode servir como guia para definir estratégias de intervenção mais eficientes. Apoiando-se em inúmeros estudos sobre a epidemia de AIDS no Brasil, Knauth et al. (2006) afirmam que intervenções conduzidas apenas em torno da ideia de difusão da informação e responsabilização individual são incapazes de dar conta de fatores tais como classe social e gênero, elementos que constroem o comportamento dos jovens. Para os autores é importante que a educação sexual não se limite a fornecer informações sobre prevenção, mas deve antes disso realizar uma preparação mais ampla dos/as jovens para o ingresso na vida sexual adulta, possibilitando a reflexão sobre os diferentes eventos e situações com os quais podem se deparar em sua trajetória sexual, incluindo as desigualdades que se colocam em cada uma dessas situações. Ressaltam a importância de qualificação dos/as educadores/as para que sejam capazes de abordar esses temas, desnaturalizando os estereótipos de gênero e tentando romper com alguns determinantes que se colocam além do âmbito individual.

Subjacente a essas questões há “a necessidade de mudança no modo como os adultos encaram a sexualidade adolescente” (BRANDÃO, 2006, p.71), no qual o impasse entre a reprovação moral do sexo na adolescência e assunção da prática regular da sexualidade nessa idade traz para discussão questões de ordem moral e religiosa que

podem ser fundamentais para exercer a sexualidade de forma responsável. Políticas voltadas para jovens que propõem um modelo de regulação da vida sexual e reprodutiva estão na contramão da tendência ocidental, e são contrárias também às conquistas sociais, em particular do movimento feminista na área dos direitos sexuais e reprodutivos, contempladas por convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário (KNAUTH et al., 2006). Adotar a igualdade de gênero nos debates significa reconhecer o exercício da sexualidade feminina juvenil, compreendendo a/o adolescente como sujeito de direitos tanto sexuais quanto reprodutivos, e de deveres e responsabilidades em relação a sua própria sexualidade (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

Cabe ressaltar a invisibilidade masculina na questão da gravidez na adolescência tanto no discurso acadêmico, quanto nas políticas públicas. De acordo com Cruz et al. (2009) as políticas públicas destinadas aos rapazes são insuficientes no que concerne ao apoio à gestação, manutenção da vida escolar e inserção no mercado de trabalho. Considera-se fundamental que o tema paternidade na adolescência seja mais explorado nas pesquisas, a fim de contribuir para problematização das questões de gênero no universo adolescente (BRANDÃO, 2006), bem como para a compreensão dos significados associados à paternidade nessa fase da vida. Nessa direção é interessante destacar o Instituto PAPAI⁹, uma ONG baseada em princípios feministas que busca em suas pesquisas e ações sociais dar maior visibilidade ao envolvimento do homem nas questões relativas à sexualidade e reprodução, além de uma ressignificação sobre masculino e as masculinidades nas práticas cotidianas e institucionais. Tais iniciativas podem ser consideradas indispensáveis na eliminação da desigualdade de gênero e na afirmação da diversidade.

Em relação ao tema da diversidade sexual, os PCN, de uma maneira geral, têm como objetivo principal que ao final do Ensino Fundamental os/as alunos/as sejam capazes de: “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1998a, p.311). Cabe observar que na época em que esses documentos foram produzidos a visibilidade e as reivindicações do movimento gay ainda eram incipientes no debate educacional. A pouca relevância dada à temática dentro dos PCN já foi relatada em diversos trabalhos (VIANNA; CAVALEIRO, 2012; DANILIAUSKAS, 2011). Por conseguinte falta (e muito) um embasamento teórico que prepare o/a educador/a para responder às perguntas

⁹ Mais informações sobre o Instituto PAPAI em: <http://institutopapai.blogspot.com.br/>

e dúvidas dos/as adolescentes, principalmente diante de casos de homofobia nas escolas. Os PCN tratam do assunto em poucas linhas e de forma muito superficial ao afirmar que a discussão dessa questão deve ser sob uma ótica democrática e pluralista. Em outro ponto, o documento propõe que a perspectiva de gênero deve estar inevitavelmente presente na discussão, mas não há, em momento algum, destaque para a importância de discutir a homofobia na escola. Em suma, considera-se insuficiente a forma como o tema é abordado nesse documento.

De acordo com o material do curso GDE (CARRARA et al., 2009) a abordagem da diversidade de orientações sexuais pode ser feita a partir da reflexão sobre a incorporação, ao longo da vida, de variados padrões de comportamento associados à sexualidade, à alimentação, estética, dentre outros. Nessa mesma linha Seffner (2009) cita uma série de elementos importantes para a inclusão da perspectiva da diversidade sexual na escola, dentre eles o respeito aos diferentes valores presentes na sociedade. Não se trata de pedir ao/a professor/a ou aluno/a que esqueçam seus valores, mais sim de estabelecer um diálogo entre o conjunto de valores e códigos morais do/a professor/a e do/a aluno/a. Nesta direção é relevante questionar as implicações das piadas sexistas, racistas e homofóbicas, que reforçam padrões hegemônicos e reiteram estereótipos. Se por exemplo há limites estabelecidos na escola em termos de contato físico, as regras devem servir para os diferentes tipos de casais que se constituem. Junqueira (2009a) chama a atenção para a importância da discussão dessa questão em âmbito escolar haja vista o anseio da construção de uma escola livre de preconceito e discriminação.

A discussão sobre homossexualidade em sala de aula, bem como na sociedade em geral, é comumente atrelada à curiosidade por parte dos/as alunos/as em conhecer “a causa da homossexualidade”, ou “por que tal indivíduo é homossexual”, como se houvesse uma causalidade específica e única para esse comportamento. Uma variedade de teorias biológicas, psicológicas e sociológicas tenta explicar o fenômeno, porém sem nenhum estudo conclusivo (CARRARA et al., 2010). A Biologia, por exemplo, especula sobre uma suposta determinação genética, a psicologia sobre traumas da infância (por exemplo, o abuso sexual) ou ausência de um modelo do mesmo sexo na família (ausência do pai para os meninos e da mãe para as meninas). No entanto, há consenso na literatura sobre a falta de uma explicação causal para a definição da orientação sexual, uma vez que:

os comportamentos humanos derivam de uma interação complexa entre fatores biológicos, psicológicos e sociais (históricos, políticos e culturais). Não é, portanto, possível isolar cada um desses fatores, circunscrivendo o que é “apenas” biológico ou psicológico, todo conhecimento acerca da espécie, dos organismos e das coisas, assim como das instituições, sentimentos e valores é mediado pela cultura e pelo social (CARRARA et al., 2010, p.61).

A busca por essa causa específica deixa a entender que indivíduos homossexuais teriam qualquer coisa a menos ou a mais do que outros ditos “normais”, como por exemplo, um gene, um pedaço do cérebro, quantidade de hormônios, que se caracterizariam por pessoas que sofreram algum desvio no desenvolvimento considerado normal (SOUSA FILHO, 2009).

Em revisão da literatura de periódicos nacionais e internacionais sobre a existência de evidências biológicas ou genéticas que determinam a orientação homossexual, Alves e Tsuneto (2013) descrevem diversas teorias, citadas a seguir a título de exemplificação. Uma delas refere-se à hipótese de que quantos mais irmãos mais velhos se têm, maior a chance do último menino ser homossexual devido a uma resposta imune da mãe a antígenos masculinos desenvolvidos ao longo de sucessivas gestações de meninos. Outra diz respeito à suposição de que a exposição excessiva à testosterona na fase pré-natal possa ter efeitos sobre o sistema nervoso e cerebral; essa exposição excessiva influenciaria no comprimento dos dedos, assim, caso o dedo indicador seja menor do que o dedo anelar a chance do indivíduo ser homossexual é maior. Uma outra hipótese tem por base que o cérebro de homossexuais do sexo masculino (região do hipotálamo) é ativado em resposta aos derivados de testosterona, com propriedades similares a dos feromônios¹⁰. Há ainda uma explicação sobre a ligação da homossexualidade com marcadores epigenéticos¹¹ que regulam a sensibilidade à testosterona e são transmitidos de pais para filhas e de mães para filhos. Entretanto os autores são enfáticos em reconhecer que não há uma explicação definitiva para a homossexualidade, tanto pela limitações metodológicas dos estudos, quanto pelas diversas variáveis presentes.

Enquanto a investigação de modelos explicativos sobre as causas da homossexualidade produziu pelo menos 70 diferentes teorias, não foi realizado igual esforço para conhecer as causas da heterossexualidade. Depreende-se que o objetivo

¹⁰ Feromônios são substâncias químicas secretadas por um indivíduo que permitem a sua comunicação com outros indivíduos da mesma espécie.

¹¹ Epigenética trata de modificações no DNA que sinalizam aos genes se eles devem se expressar ou não.

dessas pesquisas é a suposta cura, ao invés da compreensão do fenômeno da atração de pessoas por outras do mesmo sexo. Além disso, parte da comunidade médica ainda oferece resistência em abandonar concepções patologizantes sobre a interssexualidade e experiências de gênero desenvolvidas por travestis e transexuais. Dessa forma as representações difundidas pela ciência podem estar ajudando a fortalecer e disseminar a homofobia (JUNQUEIRA, 2009b).

Frente à complexidade da temática fica claro que a abordagem da mesma envolve principalmente disposição e interesse por parte do/a professor/a. Dessa forma considera-se que nem todos os/as professores/as estariam habilitados e/ou disponíveis para trabalhar essas questões, haja vista a dificuldade de se livrar de julgamentos morais ou religiosos ou ainda em se adaptar aos novos valores da sociedade.

2.4 O curso Gênero e Diversidade na Escola

Como já assinalado, a incorporação dos conteúdos definidos pelos PCN implica em investimentos na formação dos/as professores/as da educação básica. Nesta direção, destaca-se o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), a primeira grande ação referente ao protocolo de intenções de 11 de agosto de 2005¹², visando implementar políticas educacionais de igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual. O GDE foi resultado da parceria entre o Ministério da Educação (juntamente com o SECAD e a SEED), a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres da Presidência da República, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e o Conselho Britânico (HENRIQUES et al., 2007).

O principal objetivo do curso é oferecer aos/às educadores/as uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos. A escolha dos temas, bem como da sua abordagem em conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e que é necessário formar profissionais para lidar com essa complexidade e com novas formas de vivências culturais. A concepção que orienta o curso é a de que não bastam normas que visem à garantia dos direitos sem que haja a educação das pessoas para isso, incluindo a formação de valores e conceitos. Dessa forma as diretrizes do curso apontam que embora o acesso à informação seja importante, ele não é suficiente para promover atitudes reflexivas e responsáveis. Há a necessidade de fazer com que os/as alunos/as

¹² O Protocolo de Intenções foi um acordo firmado ente a SPM/PR, a SEPPIR/PR e o MEC - por intermédio da SECAD, SEED e o British Council (PEREIRA, et al., 2007).

reflitam sobre os direitos e deveres dos/a cidadãos/as no que tange às formas de expressão de afeto e sensibilidade (CARRARA et al., 2009, p. 186). As licenciaturas não possuem a tradição de incorporar a diversidade ao currículo, dessa forma o curso objetiva fornecer instrumentos para que os/as professores/as reflitam sobre o tema e incorporem à prática pedagógica ações que levem a comunidade escolar a uma reflexão acerca da diversidade, além constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação (BRASIL, s/d).

O projeto piloto do GDE, realizado em 2006, teve duração de três meses e carga horária de 200 horas (sendo 30 delas presenciais). O curso, certificado pela UERJ e considerado pelo MEC como curso de atualização, teve como objetivo ampliar a compreensão dos/as professores/as sobre processos de discriminação presentes na sociedade, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia. A justificativa para o projeto encontra-se em estatísticas que apontam a sociedade brasileira como fortemente discriminatória e a escola como local de reprodução de preconceitos e discriminação, até mesmo por parte dos/as educadores/as que acabam por reforçar e legitimar essas práticas (HENRIQUES et al., 2007). Os pressupostos do curso foram: respeito à valorização das diferenças de gênero, orientação sexual e de raça/etnia; desenvolvimento de uma postura crítica a respeito dos processos de naturalização ou biologização, ou seja, uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças; abordagem transversal dos temas; destaque para ações que visem à transformação das mentalidades e práticas sociais; e o potencial da educação à distância (ROHDEM, 2009).

O piloto do curso capacitou 900 educadores/as da rede pública que atuam do 6º ao 9º ano da Educação Básica em seis municípios do país, a saber, Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS) e Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ). No encerramento do curso piloto do GDE houve uma oficina de avaliação com duração de três dias da qual participaram representantes de todos os envolvidos no processo, desde cursistas até representantes da Secretaria de Educação de cada um dos municípios envolvidos. O objetivo dessa oficina foi conhecer a opinião de cada integrante sobre o curso, além de críticas e sugestões de melhorias (PEREIRA et al., 2007). A equipe do CLAM considerou os resultados muito positivos, tendo em vista as sugestões e críticas apresentadas pelos participantes da oficina, a baixa evasão do curso e principalmente por cumprir seu objetivo de sensibilizar os/as profissionais para os temas tratados (ROHDEN; CARRARA, 2008).

Após a avaliação dessa experiência piloto, o curso foi ampliado. Por meio de edital do Ministério da Educação foi oferecido para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que desejassem participar do programa pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC. Em 2008 foi assinado um convênio com 20 universidades para sua oferta, capacitando mais de 13 mil professores/as. O edital de 2009 recebeu a adesão de mais 11 universidades, passando a ser oferecido por 31 Universidades distribuídas por todo país, visando capacitar mais 15 mil professores/as (BRASIL, 2010b).

Atualmente 36 Instituições Públicas de Ensino disponibilizam o curso à profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais em mais de 200 municípios do país (BRASIL, 2010c). A versão final do GDE possui uma carga horária total de 180 horas, distribuídas em 5 módulos online e 40 horas de atividades presenciais. O material didático do curso está organizado no Livro de conteúdo e no caderno de atividades¹³ no formato impresso e online. O curso foi estruturado nos módulos e unidades a seguir destacadas:

Quadro 1 – Estrutura do curso Gênero e Diversidade na Escola

Módulo	Sub-módulos/Conteúdos
Módulo 1 – Abertura	Unidade 1: ORIENTAÇÕES <ul style="list-style-type: none"> • Projeto • Metodologia • Cronograma • Avaliação • Ambiente AVA Unidade 2: DIVERSIDADE <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Uma definição de cultura • Diversidade cultural • Etnocentrismo, estereótipo e preconceito • Dinâmica cultural e respeito e valorização da diversidade • O ambiente escolar em face dos temas tratados
Módulo 2 – Gênero	Unidade 1: O CONCEITO DE GÊNERO <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação cultural da diferença sexual • Gênero e outras formas de classificação social • O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola • Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero • Diferenças de gênero na organização social da vida pública e

¹³ A versão do curso de 2009 também incluía o volume II do livro de conteúdo, que tratava de gravidez na adolescência e participação juvenil. O acréscimo desses dois módulos foi uma solicitação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, como complemento aos Projetos “Jornadas da Sexualidade” e “Pátio Virtual”, com o objetivo de promover o diálogo entre professores/as e jovens de forma presencial e virtual (CARRARA et al., 2011).

		<p>privada</p> <p>Unidade 2: A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial • As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais • A primeira onda feminista • Violência de gênero • Lei Maria da Penha • O julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça • O debate em torno do aborto • Participação feminina no mercado de trabalho <p>UNIDADE 3: GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • A disciplina e o rendimento na sala de aula • O uso da fala e as interações com a professora e com o professor • Os jogos e as brincadeiras no pátio
Módulo III Sexualidade Orientação Sexual	– e	<p>UNIDADE 1: SEXUALIDADE, DIMENSÃO CONCEITUAL, DIVERSIDADE, DISCRIMINAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade, sociedade e política • A noção moderna de sexualidade • O corpo e a sexualidade • Identidade de gênero e orientação sexual • Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais • O movimento LGBT brasileiro • O combate à discriminação sexual e de gênero <p>UNIDADE 2: SEXUALIDADE, DIREITOS E EDUCAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homofobia e heterossexismo • Direitos reprodutivos e direitos sexuais • Maternidade, paternidade, contracepção e DST/AIDS • Abordagens educativas • Dicas e temáticas para discussão em sala de aula <p>UNIDADE 3: SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação sexual e identidade de gênero • Controle sobre a sexualidade e as relações de gênero através de jogos e brincadeiras • Espaços formais de educação sexual na escola • Diferentes fontes de informação sobre sexualidade
MÓDULO IV: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS		<p>UNIDADE 1: Construção histórica do racismo</p> <p>UNIDADE 2: Desigualdade racial</p> <p>UNIDADE 3: Igualdade étnico-racial se aprende na escola</p>
MÓDULO V: AVALIAÇÃO		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do Memorial • Produção e apresentação do trabalho final • Realização da auto-avaliação

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf> (com algumas modificações)

Apoiado nas metas expressas na Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial (2003), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano

Nacional de Política para as Mulheres e nos Programas Brasil sem Homofobia, Combate à Violência e Discriminação contra LGBT e Cidadania Homossexual (2004), o GDE indica algumas propostas educativas para serem abordadas no âmbito escolar. Dentre elas a importância de discutir as expectativas e os valores dos/as jovens associados à maternidade, paternidade, fertilidade, esterilidade, bem como os preconceitos a respeito da relação entre orientação sexual e reprodução, relações de gênero, e os direitos sexuais e reprodutivos.

No caso do tema AIDS é indispensável tratar as noções básicas referente ao sexo mais seguro, formas de transmissão de outras DST e associar o tema ao processo de estigma, à orientação sexual, ao gênero, à família, à soropositividade, à solidariedade e ao direito das pessoas vivendo com HIV. Sobre as experiências sexuais na juventude (tema que suscita muitas dúvidas), os/as educadores/as devem abordar as diferentes dimensões da sexualidade, incluindo prazer, envolvimento afetivo, expectativas, sensações físicas e emocionais. Uma das questões que muitas vezes vai de encontro ao tema da sexualidade são as convicções religiosas. De acordo com o material do GDE é preciso que fique claro que em um estado laico, o alcance dos princípios religiosos deve estar limitado ao âmbito privado. Esses princípios não devem interferir na garantia de igualdade e liberdade no âmbito público, tendo o educador o dever ético de fazer valer esses direitos para todos. Ressalta-se que a liberdade religiosa é garantida pela constituição, cabendo às instituições promover o respeito entre os praticantes das diversas religiões bem como aos que não adotam qualquer prática religiosa (CARRARA, et al., 2009).

Ainda de acordo com o material do curso GDE (CARRARA et al., 2009) deve-se considerar que a opressão sofrida por gays, lésbicas, travestis, transexuais é efeito da institucionalização do padrão heterossexual. O que se fala, o que não se fala, os corretivos aplicados nas crianças, as leis que regulamentam o casamento, as discriminações e violências contra os que se afastam desse padrão durante a socialização, vão promovendo a adequação à norma heterossexual e limitando o desvio. Tendo em vista que a hierarquia de gênero reflete-se na maior dificuldade das mulheres negociarem práticas de sexo mais seguro, pode-se problematizar a respeito das variações entre as práticas e percepções masculinas e femininas na adoção de métodos de proteção. É importante que o/a professor/a consulte se os alunos/as preferem discutir os assuntos em grupos só de meninos ou só de meninas ou mistos. Estimular uma conversa sobre exclusão vivenciada pelos/as jovens no que diz respeito à dominação

masculina, hierarquia social, padrões estéticos hegemônicos, grupos religiosos, etc., tendo em vista a relevância de se abordar os direitos humanos e os benefícios da solidariedade para a vida coletiva. O material sugere também que na discussão do tema maternidade na adolescência, deva-se buscar identificar a percepção e experiências dos/as jovens sobre o tema, bem como os motivos e consequências da gravidez e maternidade.

Um dos desdobramentos do curso GDE foi o curso de Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS), direcionado a profissionais das áreas da saúde, educação, Ciências Humanas e Sociais, que teve como objetivo promover um debate sobre os direitos sexuais e processo de discriminação baseados em gênero e orientação sexual. O Curso EGeS é semipresencial e resultado da parceria entre o CLAM e a Secretaria de Políticas para as Mulheres e é estruturado em cinco disciplinas obrigatórias, uma disciplina eletiva (na qual os/as cursistas deverão escolher entre “Metodologia de Projeto de Pesquisa” ou “Metodologia de Projetos Didático-Pedagógicos”) e o Trabalho de Conclusão de Curso, perfazendo uma carga horária total de 436 horas, sendo 368 *online* e 68 presenciais. A grade curricular do curso é composta pelas seguintes disciplinas: Diversidade, diferença e desigualdade; Gênero; Sexualidade e orientação sexual; A construção do conhecimento em gênero e sexualidade: história e perspectivas; Direitos Sexuais e Reprodutivos; Metodologia de projetos de pesquisa ou Metodologia de projetos didático-pedagógicos. Em sua primeira edição foram ofertadas 500 vagas para profissionais de todo o país, com graduação plena nas áreas mencionadas acima e que tivessem disponibilidade de tempo e recursos para cumprir a carga horária presencial no Rio de Janeiro. Atualmente o curso está na segunda edição (2013) na qual foram oferecidas 150 vagas¹⁴.

2.5 Aspectos conceituais sobre gênero e sexualidade

Considerando o foco do GDE nas temáticas gênero e sexualidade serão apresentados a seguir argumentos referentes a esses conceitos.

Sobre o conceito de gênero

O conceito de gênero está ligado à história da luta do movimento feminista do final do século XIX. Esse movimento foi dividido em três fases, ou “ondas” do feminismo. A “primeira onda” refere-se ao sufragismo, ou seja, ao movimento que

¹⁴ A diminuição da oferta de vagas da primeira para a segunda edição do EGeS deu-se em virtude da falta de financiamento para o custeio do curso.

reivindicava o direito de voto às mulheres, além do direito à educação e acesso a determinadas profissões. Após atingir essas metas (não em todos os países), o movimento passou por um período de acomodação. A “segunda onda” data do final da década de 1960 e teve como preocupação, além de questões sociais e políticas, a construção do conceito de gênero. A década é marcada por movimentos de contestação, principalmente na França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, nos quais diferentes grupos e minorias, como intelectuais, negros, mulheres, dentre outros, protestavam contra a discriminação e os tradicionais arranjos sociais e políticos. A “terceira onda” inicia-se na década de 1990 e vai até os dias atuais. Concentra-se na análise das diferenças e no reconhecimento da alteridade e diversidade. A ênfase desloca-se do estudo sobre as mulheres para o estudo sobre as relações de gênero. Observa-se nessa fase do movimento um estreitamento entre a luta do movimento feminista e a academia, na qual se intensificam os centros de estudos sobre a mulher, gênero e feminismos nas universidades e centros de pesquisa (NARVAZ; KOLLER, 2006).

O incremento dos movimentos sociais de contestação de caráter transnacional, centrados nas lutas pelos direitos das minorias, fortaleceu a atuação do movimento feminista, caracterizado pela atuação política na defesa dos direitos das mulheres no âmbito da legislação e da formulação de políticas públicas, com o objetivo de aumentar as oportunidades sociais e superar os tradicionais obstáculos que as impedem de conquistar autonomia frente aos homens. Tais obstáculos constituem as desigualdades de gênero expressas pela menor participação das mulheres nas esferas de poder e comando, menor poder econômico, piores condições de saúde e menor inserção profissional.

O surgimento da pílula anticoncepcional, aprovada pela *Food and Drug Administration* em 1960, deu novos rumos à sexualidade, influenciando diretamente na maior autonomia da mulher por permitir o controle da reprodução e o planejamento familiar, desvinculando a sexualidade da reprodução. Frente ao papel social e histórico das mulheres, fortemente vinculado às funções reprodutivas e cuidado dos filhos, a pílula anticoncepcional teve um sentido libertador/emancipador para as mulheres, interferindo diretamente nas relações entre homens e mulheres, uma vez que a pílula poderia ser usada sem o consentimento do parceiro.

No âmbito acadêmico, o uso do termo gênero pelas pesquisadoras feministas resultou em formulações teóricas variadas no campo das Ciências Sociais e Humanas. Embora haja uma diversidade teórica em torno do conceito, essas perspectivas têm em

comum o fato de apontar as desigualdades sociais e de gênero e destacar a necessidade das mulheres serem consideradas como sujeitos históricos e ativos, em contraposição ao predomínio da concepção do homem como um ser humano universal (Scott, 1995)¹⁵. Dito de outro modo, em oposição ao determinismo biológico implícito no uso do termo sexo ou diferença sexual, o conceito de gênero propõe uma análise sobre as construções do significado social das diferenças entre os sexos, que se expressam na naturalização de características femininas e masculinas.

Pode-se dizer que as militantes feministas trouxeram para academia os estudos da mulher, que tinham como objetivo dar visibilidade à histórica segregação do universo feminino da vida social e política e a necessidade de romper com esses processos. Desse modo, os primeiros estudos ocuparam-se em descrever as atividades, as condições de vida e o trabalho das mulheres, a ocultação do trabalho doméstico e a ausência feminina em alguns campos importantes, como as Ciências, as artes e as letras. O fato de abordarem temas e problemas do cotidiano, fez com que tais estudos fossem vistos com algumas restrições por serem isentos de neutralidade (LOURO, 2003). Para Heilborn (1994) tal crítica pode estar relacionada à peculiaridade do vocabulário das Ciências Sociais nos quais os termos usados são muito próximos de vocabulários encontrados no uso comum; todavia, apresentam um esforço de precisão e conceituação comparável às outras áreas congêneres. Uma das mais importantes contribuições dos Estudos Feministas foi exatamente esse caráter político que problematiza os pilares da pesquisa acadêmica, como a objetividade e neutralidade do/a pesquisador/a e assume o interesse pela mudança do papel da mulher na sociedade. Surgem nessa época diferentes perspectivas para explicação de temas como trabalho, corpo, prazer, escolarização, dentre outros que anteriormente eram apenas tratados em estudos descritivos (LOURO, 2003).

O conceito de gênero, enraizado na noção de cultura, aponta para o fato de que a vida social e sua organização (tempo, espaço, diferenças entre os sexos, dentre outros) são produzidas por meio de um sistema de representações. A cultura é composta de conjuntos ideacionais presentes na realidade coletiva e quase inconsciente aos membros de um grupo, configurando um todo integrado no qual cada um desses domínios adquire concepções peculiares. Esses conjuntos ideacionais formam uma trama interdependente,

¹⁵ Scott (1995) destaca dois enfoques diferenciados: 1) o uso *descritivo/empírico do conceito de gênero*, limitado à definição dos papéis de mulheres e homens; 2) uso como *categoria analítica histórica*, que visa compreender de que modo foram produzidas e legitimadas as construções acerca da diferença sexual ao longo da história.

possibilitando coerência a uma determinada visão de mundo. O conceito de gênero tem associação com o conceito de arbitrariedade cultural, dado que explicações baseadas estritamente na dimensão da espécie são frágeis demais para explicar as variedades de comportamentos e concepções relacionadas à diferença entre os sexos (Heilborn, 1994).

Isto significa dizer que os papéis sexuais¹⁶, caracterizados por comportamentos, atitudes e reações emocionais considerados típicos do homem ou da mulher, são adquiridos por meio da socialização e em função da cultura e do momento histórico no qual estão inseridos (GRACIANO, 1978). A definição dos papéis de gênero em função dos padrões éticos, vigentes em diferentes épocas, fica clara nas mudanças das funções exercidas pelas mulheres na atualidade quando comparadas a duas ou três gerações anteriores. A problematização dos papéis de gênero aponta para a limitação das potencialidades individuais, na medida em que prescreve uma série de comportamentos, atitudes e reações emocionais, consideradas apropriadas a cada sexo, resultando em interações sociais e processos de socialização diferentes para meninos e meninas. O questionamento das convenções de gênero nos remete para o processo de naturalização, no qual os comportamentos são percebidos como decorrentes da natureza humana e não resultantes de construções sociais. Indivíduos que não se enquadram nas normas sociais são considerados desviantes e enfrentam uma série de conflitos, devido a pressões psicológicas internas e sociais para se conformarem às regras definidas socialmente (GRACIANO, 1978).

Em suma, gênero diz respeito à construção social do sexo, ou seja, existem machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem ou mulher é condição realizada pela cultura. Relações de gênero envolvem a desigualdade e hierarquia de poder nas relações entre homens e mulheres, presentes tanto no nível imediato da relação homem-mulher, como nos níveis micro (família) e macro social (sociedade). Tal perspectiva assinala que as instituições sociais perpetuam e legitimam a distribuição desigual e opressora de poder entre os sexos. Ou seja, embora os movimentos sociais, particularmente o movimento feminista, tenham avançado no sentido de dar visibilidade às desigualdades entre os sexos ainda é possível identificar concepções e práticas patriarcais e machistas em vários setores da sociedade, que associam o homem à razão e a mulher à emoção e contribuem para a opressão feminina (Boff, 2007).

¹⁶ Atualmente a nomenclatura utilizada é de papéis de gênero.

Num outro polo disciplinar analítico sobre as diferenças entre homens e mulheres estão as explicações de cunho predominantemente biológico, que tendem a justificar e naturalizar as desigualdades entre homens e mulheres pelas características biológicas. Tal enfoque tende a reiterar o processo de naturalização da diferença entre homens e mulheres, presente no senso comum, e conseqüentemente as hierarquias de poder associadas aos papéis de gênero, na medida em que reduz as possibilidades de transformá-las a partir de mudanças sociais. Nas palavras de Louro (2003, p.20):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível.

É interessante notar que no tocante à distinção entre os sexos, até o século XVIII predominava o modelo de um único sexo e duas possibilidades de gênero. Por falta de calor vital, ou seja, por uma imperfeição, nas mulheres os órgãos ficariam retidos internamente, enquanto nos homens essas estruturas se externariam. A diferença era tratada como uma questão de gradualidade ao longo de um eixo cuja obra final era a masculina. Até mesmo durante as dissecações, os anatomistas da época respaldavam essa ideia ao encontrar nas estruturas reprodutoras do homem equivalentes no corpo da mulher: a vagina era vista como um pênis interno, os lábios como prepúcio, o útero como escroto, os ovários como testículos e as tubas uterinas aos canais deferentes no homem. A qualidade de ser homem ou mulher implicava em assumir uma posição social, um lugar na sociedade e um papel na cultura (LAQUEUR, 2001). Não se tratava apenas de “achismos” da época, por impossibilidade de reconhecimento dos órgãos anatomicamente, mas refletia a influência da cultura sobre a compreensão dos corpos. Essas diferentes representações que incidem sobre o corpo sexuado auxiliam na problematização de vertentes atuais que tem como pressuposto uma base biológica universal.

Foi a partir das transformações do fim do século XVIII – industrialização, urbanização, entrada da mulher no mercado de trabalho – que a ciência passou a conceber a diferença entre os dois sexos. O novo modelo de dimorfismo sexual fundamentado em caracteres fisiológicos e anatômicos atribui às diferenças sexuais os papéis de gênero e todo contexto social: “a Biologia – o corpo estável, não-histórico e

sexuado – é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social” (LAQUEUR, 2001, p.18).

Rohden (2003) explica que as causas dessas transformações se devem a dois focos fundamentais: um epistêmico e outro político. O primeiro se dá no contexto da revolução científica que imprimiu novas formas de compreender o corpo e instituiu dicotomias básicas: fato e ficção, verdade e falsidade, ciência e religião, etc. O segundo foco se dá no surgimento de um novo contexto político centrado nas divisões entre público e privado, homens e mulheres, a favor e contra a autonomia feminina. A autora esclarece que a preeminência e a constância de dicotomias assinalam tentativas da sociedade em esclarecer áreas problemáticas, tais como a natureza, a cultura e o gênero. Para além da diferenciação entre os sexos fundamentada na Biologia, o discurso médico acreditava no caráter instável dessas dicotomias. A princípio imaginava-se que no íntimo de cada indivíduo havia uma luta interna entre elementos considerados masculinos e aqueles percebidos como femininos, num contínuo entre essas propriedades.

Já no século XIX houve nova mudança de perspectiva e a divisão entre os sexos foi marcada pela rigidez, tornando os estereótipos de gênero cada vez mais fortes. Duvidava-se, por exemplo, da presença da razão entre as mulheres, sendo essas cada vez mais associadas à paixão e emoção. Admitia-se também a influência do meio sobre o comportamento humano, ou seja, a “permeabilidade dos corpos, dos sexos e dos gêneros às influências externas” (ROHDEN, 2003, p. 204). Valendo-se dessas ideias elaborou-se uma corrente de pensamento que considerava a necessidade de uma atenção especial ao corpo da mulher, pois em virtude de sua constituição mais frágil e vulnerável, tanto física quanto moral e intelectual, estas estariam mais sujeiras a todo tipo de influência externa. De tal modo que qualquer influência ao potencial reprodutivo era tida como uma ameaça, tal como o caso de uma educação intelectual mais aprimorada. Toda energia deveria ser canalizada para o amadurecimento dos órgãos reprodutores, ao passo que a excitabilidade do cérebro durante as atividades intelectuais poderia comprometer o bom desenvolvimento dos órgãos reprodutivos e o desempenho do futuro papel de mãe (ROHDEN, 2003). Essas mudanças de perspectiva assinalam a construção social dos corpos, delimitada histórica e socialmente.

Numa perspectiva crítica à ênfase nas diferenças biológicas, ressalta-se a relevância de demonstrar que a constituição do que é feminino ou masculino não resulta apenas das características biológicas, mas sim da forma como essas características são

representadas e (des)valorizadas numa dada cultura e num dado momento histórico. Para compreender a relação entre os sexos é preciso saber o que se construiu culturalmente sobre cada sexo. Como assinalado, o termo “gênero” começou a ser usado para se referir à “organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.72), rejeitando o determinismo biológico implícito na palavra “sexo” para as diversas formas de subordinação feminina que se justificavam na capacidade das mulheres gerarem filhos/as e na força muscular dos homens. Salienta-se ainda o aspecto relacional do termo, no qual homens e mulheres deveriam ser estudados em termos de reciprocidade. Ou seja, *“qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”* (SCOTT, 1995, p.75).

Meyer (2010) afirma que a introdução do termo “gênero” foi cercada de controvérsias, que convergiram para romper com a correspondência de um determinado sexo anatômico a um gênero, que resultaria em diferenças inatas; passa-se a argumentar sobre a construção social e cultural das diferenças e desigualdade entre homens e mulheres. A autora critica a falta da problematização da *“natureza biológica universalizável do corpo e do sexo”* (p.15); como se o conceito de gênero, assumido como social e culturalmente construído, continuasse operando sobre uma base biológica universal, na qual o sexo seria a apoio a partir do qual se escreveriam os traços de personalidade e comportamento.

A perspectiva teórica das feministas pós-estruturalistas (SCOTT, 1995; WEEDON, 1999; NICHOLSON, 2000) resignificou o conceito de gênero, afastando-se de proposições apoiadas no corpo como a matriz sobre a qual a cultura age na produção de desigualdades, para *“teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder”* (MEYER, 2010, p.16). O conceito então passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística que produzem os corpos. As instituições, os conhecimentos e as políticas de uma sociedade são moldadas por representações de masculino e feminino, que ao mesmo tempo produzem e resignificam essas representações, afastando-se de abordagens que tratam apenas dos papéis e funções de homens e mulheres.

Meyer (2010) aponta diferentes implicações para o uso de gênero como ferramenta teórica e política, dentre as quais: 1) a incorporação da noção de que ao longo da vida nos constituímos em homens e mulheres balizados pela influência da família, escola, meios de comunicação ou atividades sociais que, por meio de estratégias sutis, naturalizam as diferenças; 2) diferentes formas de viver e definir a feminilidade e

masculinidade, dada pelas mudanças históricas e culturais, e diferenças entre indivíduos do mesmo grupo, ou pelos mesmos indivíduos ao longo das fases da vida; 3) faz emergir as relações de poder entre homens e mulheres; estratégias e práticas sociais que produzem e educam diferentemente os indivíduos em função do sexo; 4) afastamento de abordagens que se baseiam apenas nos papéis de homem e mulher ou nos processos educativos pelos quais seres humanos se constituem, para abordagens mais amplas considerando “os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o próprio social que torna esses papéis, funções e processos possíveis e necessários” (MEYER, 2010, p.18).

Estudos sobre o uso da categoria gênero na produção acadêmica no campo da saúde pública revelam que existem variações conceituais: por vezes, gênero é utilizado como sexo, destituído do sentido proposto pelas teorias feministas como um princípio de organização social; outras pesquisas adotam gênero como categoria empírica ou descritiva, ou seja, reconhecem e comparam as diferenças entre homens e mulheres. Neste enfoque o conceito de gênero se associa ao estudo do masculino e feminino, não sendo criticados os paradigmas históricos nos quais essas construções se apoiam. São igualmente identificados trabalhos que utilizam gênero como categoria analítica; tal perspectiva descreve e analisa as diferenças entre homens e mulheres, a partir dos processos de constituição e legitimação das hierarquias de poder envolvidas nas desigualdades de gênero e suas mudanças ao longo da história (ARAÚJO; SCRHRIBER; COHEN, 2011; VILLELA; MONTEIRO; VARGAS, 2009; AQUINO, 2006).

Em suma, o presente trabalho apresenta uma crítica ao uso do termo gênero apenas como atributos associados aos modos de ser masculino e feminino, já que esses são arbitrariamente constituídos nas diferentes sociedades. Propõe-se uma abordagem mais ampla, que possibilite compreender os processos e implicações que produzem as diferenças e desigualdades e as formas de transformá-las. Processos esses que desqualificam o que é feminino, valorizam determinadas situações às quais homens teriam mais acesso, reforçam pressupostos das diferenças entre espaço público e privado, normatizam modos de ser e produzem relações de poder entre homens e mulheres. Compreende-se que existe uma desigualdade entre os sexos e esta, ao ser tomada como socialmente construída, pode ser modificada. A problematização do conceito de gênero permite ainda questionar e desconstruir características socialmente

atribuídas aos sexos que muitas das vezes impedem a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Sobre o conceito de sexualidade

A sexualidade configura-se numa área simbólica e política ativamente disputada, na qual diferentes grupos lutam para alterar modelos e ideologias sexuais. Inicialmente, sob domínio religioso, o interesse pela regulação da sexualidade da população despertou a atenção do Estado nos séculos XIX e XX, produzindo uma série de discursos reguladores que tomavam a sexualidade em função do funcionamento fisiológico ou de punções instintivas. A Antropologia, embora seja apontada como uma área com ênfase nos estudos sobre sexualidade, apresentou certa relutância inicial em pesquisar o tema. Em virtude desse fato, os discursos que abordavam a sexualidade a partir de uma perspectiva cultural e menos essencialista, partiram de disciplinas periféricas à antropologia e do pensamento de grupos marginais (VANCE, 1995).

A preocupação generalizada com a sexualidade entre médicos e profissionais reformadores morais do século XIX fez com que o tema ganhasse sua própria disciplina, a sexologia, que teve como reflexo a tentativa de explicar todos os fenômenos humanos em termos de causas internas e biológicas. Foucault (2012) faz uma crítica a essa tendência ao ressaltar que a sexualidade não pode ser vista como um dado da natureza e muito menos como um saber obscuro, esperando para ser revelado. Além de criticar os sexólogos (que em parte ajudaram a inventar a importância dada à sexualidade), Foucault critica a tradição que define a sexualidade como uma forma de resistência e poder. Conforme assinala (WEEKS, 2010) Foucault rejeita a hipótese repressiva da sexualidade – centrada na crença do controle social de um “energia natural incontrolável”, argumentando que a perspectiva essencialista ignora o fato de que a sexualidade ter sido desenvolvido como parte de uma rede complexa de regulação social. Nas palavras de Weeks (2010, p. 45) “a sexualidade não pode agir como uma resistência ao poder porque está demasiadamente envolvida nos modos pelos quais o poder atua na sociedade moderna”.

Ao refletir sobre as contribuições da obra de Foucault, Araújo (2008) afirma que o autor não concebe o “poder” como um poder jurídico que sufoca a todos, mas sim como algo no entremeio das relações que se tecem lateralmente e de baixo para cima; portanto, o poder não pode ser considerado exclusivamente repressor. Um poder visível a todos, tal como o poder jurídico, seria fácil de ser derrubado. Já um poder baseado em

discursos, presente nas tramas das relações em toda a escala social, que não atende ao modelo dominante e dominado, é um poder que usa de estratégias bastante complexas e é mais eficaz. Araujo (2008) ressalta que embora não se possa ir contra o saber/poder, já que não se trata de algo visível ou repressor, cabe localizar e denunciar as relações de poder que atuam na rede de discursos sobre o sexo e que em diversas vezes acabam por provocar a exclusão ou a normalização. Weeks (2010) complementa tais considerações ao argumentar que Foucault denomina todo esse aparato de “biopoder”, uma força positiva preocupada com a administração e o cultivo da vida que não se expressa com base na proibição (não faça isso!), mas sim administrando o que deve ser feito (você deve fazer isso ou aquilo).

De acordo com Foucault (2012) a incitação política, econômica, técnica e racional do falar sobre sexo marca o século XIX. O sexo deveria ser regulado não pelo rigor de uma proibição, mas sim por meio de discursos úteis e públicos que teriam como objetivo não apenas demarcar o lícito do ilícito, mas gerir, regular e fazer funcionar de uma forma ótima. O Estado na gerência de problemas econômicos e políticos percebe o sexo como o centro dos problemas: era necessário analisar as taxas de natalidade, a idade dos casamentos, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a frequência das relações sexuais; ou seja, o futuro e a fortuna da sociedade estavam ligados a forma como cada indivíduo usava seu sexo. A conduta sexual da população é tomada como objeto de análise e alvo de interdição; surgem as análises das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, além de campanhas sistemáticas que tentavam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta deliberada. Essa mesma gerência ocorre com o sexo das crianças, porém sob uma outra forma de se falar, a partir de outros pontos de vista e para obter os efeitos desejados. O discurso continua mesmo no silêncio, isto é, ao lado do que é dito, as coisas não ditas e a discricção exigida de certos locutores são parte integrantes das estratégias de poder que apoiam e atravessam os discursos. Até mesmo nas escolas toda a arquitetura, regulamentos, punições, disposições do espaço, vigilâncias, tudo planejado reconhecendo a existência da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 2012).

O autor descreve quatro conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo: a histerização do corpo da mulher (processo pelo qual o corpo da mulher foi qualificado e desqualificado como saturado de sexualidade e assim integrado ao campo das práticas médicas sob o efeito de uma patologia intrínseca); a pedagogização do sexo da criança (a suscetibilidade de uma

criança se dedicar a uma atividade sexual, e os perigos físicos e morais envolvidos); socialização de condutas de procriação (incitação ou contenção à fecundidade dos casais); psiquiatrização do prazer perverso (as funções perversas do sexo, cabendo a utilização de uma tecnologia corretiva para anomalias sexuais). Desses conjuntos estratégicos resultam quatro figuras que se tornaram alvos principais de observação e controle social: a mulher histórica, a criança masturbadora, o casal que utiliza técnicas de controle de natalidade e o pervertido, principalmente o homossexual. De acordo com Weeks (2010), embora tais figuras sempre tenham existido há uma marcação histórica na preocupação com tipos específicos criando posições de sujeito em torno de determinadas práticas.

As evidências históricas e culturais sobre a ampla variação dos papéis de gênero, já referidas anteriormente, contribuíram para crítica ao determinismo biológico. A luta do movimento feminista representou uma tentativa de separar a sexualidade e gênero: o que parecia um corpo naturalmente marcado pelo gênero era produto de uma persistente socialização com respeito aos padrões da época. Os estudos sobre a homossexualidade igualmente buscaram traçar a distinção entre o comportamento homossexual (considerado universal) e identidade homossexual, construída socialmente. Numa análise histórica, relações sexuais ou emocionais com pessoas do mesmo sexo não eram tidas necessariamente como identidade gay ou lésbica, pois esses atos tinham significados diferentes em virtude da cultura e da época (VANCE, 1995).

O termo construção social, embora seja empregado de diversas maneiras pelos teóricos construtivistas, tem em comum o fato de rejeitar as definições da sexualidade extensiva a toda a história e sugerir que a sexualidade é mediada por fatores históricos e culturais. Desse modo, convergem na aceção de que o ato sexual não possui um significado social universal e que a relação entre atos sexuais e os significados sexuais desses atos não é fixa, concluindo que “as culturas geram categorias, esquemas e rótulos muito diferentes para estruturar as experiências sexuais e afetivas” (VANCE, 1995, p.17). Já a perspectiva mais radical da teoria construtivista argumenta que o próprio desejo sexual é construído socialmente, não existindo portanto, a ideia de impulso ou pulsão sexual.

Dentro desta perspectiva Bozon (2004) afirma que enquanto a sexualidade animal é regulada por instintos, os seres humanos necessitam de um aprendizado para saber de que maneira, quando e com quem agir sexualmente. A sexualidade humana, enquanto construção social, implica na coordenação de uma atividade mental com uma atividade

corporal, aprendida por meio da cultura. A sexualidade compreende atos, relacionamentos e significados que mudam ao longo do tempo e variam de acordo com as culturas. Para diferenciar os sexos, as diversas culturas utilizam uma linguagem binária e hierarquizada, na qual apenas um dos termos dos binômios é valorizado. Geralmente o feminino está assinalado do lado inferior, e o pensamento simbólico justifica a supremacia do homem. Esse sistema bipolar de classificação não se define apenas no masculino em relação ao feminino, mas também com outras formas desvalorizadas de masculinidade. Homens que têm relação sexual com outros homens são classificados de acordo com seu papel ativo ou passivo na relação. Os homens que possuem um papel passivo são estigmatizados, tal como as mulheres. O autor chama a atenção para a distinção entre as práticas lícitas e ilícitas, cujas definições e limites também variam. Nas sociedades gregas e romanas, por exemplo, os homens livres e adultos podiam perfeitamente manter relações sexuais com um escravo, escrava ou com um jovem, mas nunca com outro homem adulto livre, ou seja, as relações permitidas eram sempre entre o homem (superior) e seus inferiores.

As diferenças culturais marcam a entrada dos/as jovens na sociedade, conforme aponta Bozon (2004) distinguindo dois grandes modelos de entrada na sexualidade. O primeiro deles, presente principalmente na África subsaariana e no continente indiano, tem como objetivo a iniciação sexual feminina o mais cedo possível, com homens mais velhos, reforçando a dominação do sexo com a idade; a iniciação sexual masculina, nesse caso, pode ser mais tardia. O segundo modelo, mais comum nas culturas latinas e latino-americanas, objetiva retardar ao máximo a entrada das mulheres na sexualidade, a fim de preservar sua virgindade até o casamento, enquanto os homens devem começar sua atividade sexual o quanto antes, para provar que são homens.

Quer dizer, a sexualidade assume status radicalmente diferente entre homens e mulheres: para as mulheres a perda da virgindade antes do casamento era, e ainda é em algumas sociedades, uma transgressão grave. A feminilidade tradicional implica em fertilidade, pertencimento a um único homem e ausência de iniciativa sexual. Já para os homens o início da vida sexual é da máxima importância e marca a construção de sua masculinidade, que é regularmente testada e deve apresentar uma virilidade permanente. Nas palavras do autor: “Por mais exóticas que possam parecer, essas representações do ato sexual são apenas variantes em um sistema geral de significados capaz de produzir uma quantidade infinita de significações” (Bozon, 2004, p.23):

De acordo com Giddens (1993) mudanças no comportamento sexual estão ocorrendo na maior parte das sociedades ocidentais e, em alguma extensão, em outras partes do mundo. São mudanças perturbadoras para quem vive nesses contextos de transformação, principalmente para as mulheres. Como já referido, o advento da contracepção moderna possibilitou a chamada “sexualidade plástica” isto é, a sexualidade desvinculada da reprodução, da mesma forma as novas tecnologias reprodutivas permitiram a reprodução sem nenhum contato sexual. Além da autonomia sexual feminina, a revolução sexual¹⁷ permitiu a visibilidade de novos modelos de sexualidade, sobretudo da homossexualidade.

A dissociação entre sexualidade e reprodução ampliou as discussões sobre o tema, com impacto na maior liberdade sexual feminina e, conseqüentemente, no maior questionamento dos padrões hegemônicos da heterossexualidade e da possibilidade de afirmação das diferentes identidades sexuais. O pluralismo sexual é apenas parte de um conjunto de mudanças de bases amplas, essenciais à expansão da modernidade. Para Giddens (1993, p.45), a modernidade está associada “à substituição progressiva das estruturas e dos acontecimentos que eram parâmetros externos da atividade humana por processos socialmente organizados”. A modernidade implica na possibilidade do questionamento das tradições, já que estas são obrigadas a se expor abertamente numa sociedade globalizante, resultando nas lutas dos movimentos sociais, como por exemplo, o feminismo, que colocou as questões de gênero e sexualidade no domínio público; após um longo período, a masculinidade também faz parte de um debate aberto com questões sobre “o que é ser homem” (GIDDENS, 1994).

O surgimento da epidemia de AIDS no final da década de 1980 fomentou o investimento em pesquisas sobre sexualidade e revelou a carência de investimentos nesse campo. A urgente necessidade de responder à epidemia resultou num investimento maciço em pesquisas sobre comportamento sexual em diversos grupos populacionais. Essas pesquisas tinham como foco o conhecimento, atitudes e práticas que poderiam estar associados ao risco de infecção pelo HIV e buscavam apontar o caminho para políticas de prevenção e programas de intervenção destinados a reduzir o risco comportamental de infecção. Os dados chamavam atenção para a importância do

¹⁷ A revolução sexual tem origem nos movimentos sociais dos anos 1960, nos quais uma onda de manifestações dos movimentos estudantil, feminista, hippie e da contracultura trouxeram para a política questões de gênero, sexo e meio ambiente, questionando os valores vigentes e sinalizando para uma flexibilização dos valores morais.

contexto social dos indivíduos na compreensão das práticas sexuais e na definição das intervenções voltadas para a promoção da saúde.

Um dos importantes achados das pesquisas sobre a dimensão social do HIV refere-se à maior consciência da relação entre a sexualidade e as múltiplas formas de desigualdade e exclusão social, principalmente a pobreza, desigualdades de gênero e a discriminação étnica e racial (PARKER, 2009). É justamente nesse aspecto que as técnicas de poder sobre o sexo operam. Embora todo o saber sobre a epidemia no que diz respeito às medidas preventivas sejam formas de evitar a propagação do HIV, esse poder/saber acaba por favorecer formas de extrair a verdade sobre os indivíduos e sua conduta, acabando por favorecer mecanismos reguladores da disciplina e da sujeição dos corpos (ARAÚJO, 2008).

Embora o impacto da epidemia tenha ampliado o foco da pesquisa em sexualidade, no período recente de 5 a 10 anos, uma variedade de fatores parece ter se combinado para reduzir a atenção para as questões da sexualidade dentro do contexto da investigação de HIV. Segundo Parker (2009) isto é preocupante dado o fato de que a sexualidade não tem sido um dos principais alvos dos programas de prevenção e controle da epidemia. Em alguns casos a abordagem é associada a agendas morais conservadoras, como no caso do programa implementado pelo governo Bush nos EUA com ênfase na abstinência e monogamia como alicerces fundamentais para prevenção de HIV. Na medida em que a atenção à sexualidade diminuiu, o debate público parece se concentrar na medicalização da apropriação do HIV e em questões judiciais envolvendo a liberdade sexual. Dentro desse contexto os avanços parecem desacelerados ou tímidos; é preciso retomar a importância da sexualidade como central dentro do contexto HIV/AIDS (PARKER, 2009).

No âmbito escolar, como já citado, predomina o modelo da heterossexualidade como a forma sadia, legítima e normal. Louro (2010a) utiliza o conceito de excêntrico para se referir à sexualidade normal e às formas desviantes. Como registrado no dicionário, excêntrico é o que está fora do centro, o diferente. Já a posição central é considerada a posição não problemática, vinculada às noções de universalidade, unidade e estabilidade. Considera-se que a escola pode promover uma discussão sobre como determinadas características associadas às práticas sexuais não hegemônicas são construídas no interior de um dado grupo. Essa mudança epistemológica questiona a naturalidade das identidades de gênero e sexuais e destaca o caráter cultural das construções ligadas ao sexo. São os discursos e as representações que atribuem o

significado de “diferentes” aos corpos e às identidades. Os discursos resultam num saber e em hierarquias atribuídas e assumidas pelos sujeitos, por isso é importante que educadores/as saibam como se produzem esses discursos que instituem as diferenças, que efeitos eles exercem e quais possibilidades e restrições que a escola, assim como a sociedade em geral, impõe aos homens e mulheres.

Conforme abordado no decorrer do presente trabalho a Escola é chamada a intervir diversas vezes em resposta ao que é dado como problema social. De acordo com Altmann (2013) ao longo do tempo diferentes focos foram motivos de intervenção, a saber, masturbação infantil, DST, gravidez na adolescência e mais recentemente no combate à homofobia. Nota-se, porém uma mudança de enfoque dada a essas questões, ou seja, enquanto que para a masturbação, gravidez na adolescência e DST/AIDS as estratégias eram pautadas num discurso predominantemente negativo, no combate à homofobia as estratégias são desenvolvidas positivamente, a partir da promoção do respeito à diversidade sexual; o que leva em alguns casos a ser tomada erroneamente como incentivadora da homossexualidade. A autora argumenta acerca da importância das Instituições de Ensino Superior estarem atentas às mudanças de foco sobre os diferentes aspectos da sexualidade em cada momento histórico considerando o caráter não fixo do conhecimento.

Os conceitos e argumentos apresentados visam iluminar a reflexão aqui proposta acerca da influência do curso *Gênero e Diversidade na Escola* na prática pedagógica dos/as professores/as de Ciências do 6º ao 9º ano em relação aos temas gênero e sexualidade.

III. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa foi orientada pela abordagem metodológica qualitativa, caracterizada pela compreensão do significado dos fenômenos para a vida das pessoas. Considerando que é a partir do significado atribuído às coisas que as pessoas organizam suas vidas, ao capturar esses significados é possível ao/a pesquisador/a compreender as relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Dito de outro modo, tal perspectiva estuda os fenômenos e as relações em seu meio natural, com o propósito de analisar o significado atribuído pelos sujeitos aos fatos, relações e práticas para entender como os indivíduos dão sentido aos acontecimentos e interações (ANDRÉ, 1983; DESLANDES; GOMES, 2007).

De acordo com Chizzotti (2003) o termo qualitativo implica uma partilha densa com os objetos da pesquisa, ou seja, as pessoas, fatos e locais. O/a pesquisador/a busca extrair desse convívio os significados visíveis e ocultos, que para serem percebidos necessitam de atenção, sensibilidade e capacidade de interpretação dos fatos. Para penetrar no universo conceitual dos sujeitos, a abordagem qualitativa utiliza estratégias metodológicas diversas que envolvem: observações e descrições de pessoas, situações e acontecimentos; entrevistas e depoimentos; dentre outras. Existe uma maior preocupação com o processo do que com o produto, ou seja, busca-se verificar como determinado problema manifesta-se nas atividades, interações e procedimentos e capturar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2005). Segundo Minayo (2008) essa abordagem permite a compreensão de processos sociais pouco conhecidos, por meio de uma sistematização progressiva dos dados até a compreensão da lógica interna do grupo.

Frente aos objetivos previstos na pesquisa, os procedimentos metodológicos foram organizados em duas etapas distintas e complementares, quais sejam: revisão da produção científica e entrevistas semi-estruturadas. O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos – CEP FIOCRUZ-IOC sob registro 608/11 e aprovado na reunião de 15/02/2012 (ANEXO 1).

3.1 Revisão da produção científica

A pesquisa de revisão bibliográfica centra-se no levantamento, sistematização e avaliação da literatura numa determinada área do conhecimento. Esse tipo de pesquisa implica: na seleção e classificação de trabalhos (segundo critérios estabelecidos de

acordo com os objetivos da pesquisa), na descrição e análise das características da produção e na síntese de suas principais contribuições e lacunas (TEIXEIRA, 2008). A pesquisa de revisão bibliográfica pode ser definida como o ato de indagar e buscar informações sobre determinado assunto, com o objetivo de detectar o que existe de consenso ou polêmico no estado da arte da literatura (BASTOS; DESLANDES, 2005).

No presente estudo teve-se o propósito de fazer uma revisão bibliográfica, visando conhecer como os temas gênero e sexualidade são abordados na produção intelectual da área de Ensino da CAPES, em particular nos periódicos com classificação Qualis¹⁸ nos quatro primeiros estratos dessa área do conhecimento (A₁, A₂, B₁, B₂). Cabe ressaltar que a atual área de Ensino foi recentemente reformulada (por meio da portaria nº 083 de 06 de junho de 2011) e abrange todos os programas de “Ensino de”, inclusive o extinto programa de Ensino de Ciências e Matemática (Área 46)¹⁹. A nova área ainda está em fase de consolidação e um dos pontos discutidos refere-se à readequação do Qualis-Periódicos, que avalia as produções das Pós-Graduações em cada área do conhecimento, como descrito na nota 1. Desse modo, tomou-se como referência a produção acadêmica da área de Ensino no período de 2008 a 2010, disponível na página da CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> (acessada em 17/03/2010).

Os critérios para seleção dos trabalhos a serem analisados tiveram por base: 1) classificação A₁, A₂, B₁, B₂ do Qualis da área de ensino; 2) a presença das palavras-chave: gênero, sexualidade, orientação sexual e educação sexual²⁰; 3) foco do estudo no contexto brasileiro; 4) publicação no período de janeiro de 2006 a dezembro de 2011.

18 Qualis são procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da produção acadêmica em programas de Pós-Graduação. O Qualis confere qualidade aos trabalhos acadêmicos de forma indireta, ou seja, pela avaliação dos periódicos, feita de forma regular a cada 3 anos, sendo o último triênio de 2010 a 2012. A estratificação dos periódicos começa com A₁ (os periódicos melhor conceituados), e continua em ordem decrescente A₂, B₁, B₂, B₃, B₄, B₅ e C – este último sem valor, com peso zero. Os critérios para a definição da qualidade dos periódicos nos referidos estratos são estabelecidos por comissões integradas por membros da CAPES e da coordenação dos programas de pós-graduação da área. Esses mesmos periódicos também são avaliados em relação às outras áreas disciplinares, podendo receber diferentes avaliações, o que expressa o valor atribuído à pertinência do conteúdo nos diferentes campos disciplinares.

19 Segundo relatório institucional, a formação de uma nova área de Ensino resultou da necessidade de atender ao número crescente de programas de ensino em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2011)

20 Os termos utilizados na seleção dos artigos obedeceram ao padrão de descritores da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), o DeCS (descritores em Ciências da Saúde), ao índice de assuntos do SciELO e ao vocabulário de termos do Thesaurus / INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A busca nos periódicos da área de ensino foi orientada por diferentes combinações das palavras-chave: gênero, sexualidade, orientação sexual e educação sexual. Algumas dessas palavras-chave estavam presentes nas três bases de descritores (BVS, SciELO, INEP): sexualidade; gênero; papel de gênero; orientação sexual; educação sexual. Palavras-chave extraídas da BVS e SciELO: identidade de

Os quatro primeiros estratos do Qualis da Área de Ensino abrangem um total de 79 periódicos ativos (de acordo com a avaliação do triênio 2008-2010). Desse total foram excluídos periódicos cujos temas não estavam relacionados à pesquisa como, por exemplo, matemática, física, engenharia, informática, educação ambiental e química, bem como os periódicos que não disponibilizavam artigos completos em formato eletrônico. Edições extras, referentes a trabalhos apresentados em congressos não foram consideradas. Foram localizados 35 periódicos compreendendo revistas nacionais e estrangeiras. Utilizando as palavras-chave gênero, sexualidade, orientação sexual e educação sexual, de forma isolada e combinada, nos campos de busca “resumo” foram encontrados 178 artigos publicados em 15 dos 35 periódicos analisados. Desses 178 trabalhos, 78 foram excluídos por estarem voltados para análise de realidades internacionais ou fora do período de tempo compreendido entre 2006 a 2011, resultando em 100 artigos para a análise.

Tendo em vista que a lista do Qualis da área de ensino não abrange todo o conjunto de artigos associados ao Ensino de Ciências foi realizada uma busca complementar na base de dados do SciELO²¹, visando abarcar os estudos da área da educação²². O processo da busca bibliográfica no Scielo foi orientado, primeiramente, para o levantamento dos periódicos da área de Educação relacionados ao Ensino de Ciências, a partir do uso combinado das palavras-chaves “ensino” e “educação” no campo “todos os índices” da pesquisa por artigos. Tal processo resultou em 20 artigos. A etapa seguinte obedeceu aos mesmos critérios da busca nos periódicos da área de ensino, quais sejam: período de publicação de 2006 a 2011, foco no contexto brasileiro

gênero; papel sexual; gênero e saúde. Palavras-chave presente apenas no SciELO: sexualidade humana; sexualidade e gênero; orientação sexual na escola. Presentes no SciELO e Thesouro: relações de gênero; diferença de gênero. Presentes apenas no Thesouro: desigualdade entre gêneros; gênero e educação; igualdade entre gêneros.

²¹ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. É o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

²² Embora a área de Ensino tenha relação com a área de Educação no que se refere a objeto, referenciais e métodos de estudo, a área de Educação tende a priorizar teorias gerais sobre ensino e aprendizagem, ao passo que a área de Ensino busca a integração dessas teorias com conteúdo do conhecimento específico e implicações em sala de aula. A criação da área de Ensino não objetivou a ruptura com a tradicional área de Educação, mas sim garantir o diálogo e interação com as demais áreas do conhecimento e reconhecer que a apropriação da natureza do conhecimento deve estar presente na mediação do conhecimento. (BRASIL, 2011)

e as palavras chaves: gênero, sexualidade, orientação sexual e educação sexual. Do total de 20 estudos, foram selecionados 12 novos trabalhos publicados em sete periódicos.

Ao reunir os 100 artigos selecionados dos periódicos da área de Ensino e os 12 encontrados no Scielo, obteve-se o total de 112 trabalhos, divididos em 22 periódicos. Esses 112 artigos foram lidos na íntegra e classificados de acordo com os seguintes aspectos: título do periódico, ano de publicação, instituição e área ao qual o primeiro autor está vinculado, abordagem metodológica e conceitual.

O item eixo temático foi dividido em **Eixo 1** (trabalhos não diretamente associados ao Ensino/Educação, subdivididos nos temas: trabalho; direitos e conquistas; saúde em geral; saúde sexual e reprodutiva, DST/AIDS; Violência, classificação proposta por Aquino (2006) e **Eixo 2** (trabalhos associados ao Ensino/Educação, subdivididos nos temas: práticas educativas; políticas públicas e produção acadêmica; características/concepções de professores/as e alunos/as; gênero e educação.

Na etapa seguinte da pesquisa foi realizada uma análise mais aprofundada dos 52 trabalhos classificados no Eixo 2, associados ao ensino/educação, incluindo uma discussão sobre o modo como os conceitos de gênero e de sexualidade foram abordados nesses estudos. Por meio da análise dos 112 trabalhos e do aprofundamento dos 52 estudos, objetiva-se responder às seguintes questões:

- a) Quais os principais periódicos que publicam sobre gênero e sexualidade?
- b) Qual a distribuição das publicações dentro de um intervalo de tempo de seis anos?
- c) Como as pesquisas se distribuem pelas instituições de ensino superior e pelas regiões geográficas do país?
- d) Quais as abordagens metodológicas utilizadas?
- e) Como os trabalhos que tratam de práticas de ensino/educação utilizam os conceitos de gênero e sexualidade?
- f) Há referências às recomendações dos PCN? De que modo?

Cabe destacar que os resultados encontrados são reflexos dos critérios de busca adotados nesta revisão bibliográfica, de forma que a mínima alteração nesses critérios resultaria em uma seleção de artigos diferente.

3.2 Entrevistas

A entrevista constitui-se num dos principais instrumentos de coleta de dados para pesquisa qualitativa. Dentre as vantagens dessa estratégia metodológica pode-se citar: a captação imediata da informação desejada sobre os mais variados temas,

incluindo assuntos estritamente pessoais ou complexos; o aprofundamento de pontos levantados em outras técnicas mais superficiais, como o caso do questionário, bem como de algumas questões que surjam durante a própria entrevista; esclarecimentos e adaptações (principalmente as entrevistas que não possuem um roteiro rígido). Essa liberdade de proceder durante a entrevista está associada aos roteiros não estruturados. Na entrevista estruturada ou padronizada segue-se um roteiro rígido, cujo produto assemelha-se ao da aplicação do questionário. Entre os dois extremos estaria a entrevista semi-estruturada, utilizada na presente pesquisa, que possui um roteiro para orientação da entrevista, mas que permite as devidas adaptações e aprofundamentos; esses roteiros mais livres tem sido indicados para pesquisas envolvendo o processo de ensino (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Uma das recomendações para a realização da entrevista é estabelecer um clima de confiança com o/a entrevistado/a para que ele/a se sinta à vontade para responder livremente. Outros cuidados dizem respeito à atenção flutuante, *ou seja*, além do cuidado com o roteiro, devem ser observadas as respostas não verbais, como gestos, entonações, sinais, imprescindíveis (e registrados) para a compreensão do que foi dito:

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.36)

Para análise das concepções de professores/as que fizeram o curso GDE e/ou EGeS em relação aos temas previstos no PCN/Orientação Sexual foram previstas entrevistas com professores/as de Ciências da rede pública Municipal e Estadual do Rio de Janeiro que participaram do GDE e/ou EGeS desenvolvido pelo CLAM (Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos) nos anos de 2008, 2009 e 2010.

O contato com os/as professores/as

Para ter acesso aos/às professores/as que participaram do GDE/EGeS foram feitos contatos com a coordenação do CLAM e apresentados os objetivos da presente pesquisa. A carta enviada ao CLAM consta no ANEXO 2. Foi acordado que o CLAM faria a divulgação de duas cartas-convite aos/as professores/as (ANEXOS 3 E 4). A primeira carta foi endereçada aos cursistas do GDE e a segunda aos cursistas do EGeS. Nas cartas foram esclarecidos os objetivos do projeto, o recorte da pesquisa cujos

sujeitos seriam professores/as de Ciências e/ou Biologia da Educação Básica, que necessariamente teriam cursado o GDE, e feito um convite aos/as interessados/as para entrarem em contato (por e-mail) com a pesquisadora responsável.

Após a publicação do convite, 45 pessoas responderam ao e-mail dizendo estarem interessadas em conceder a entrevista. Desse total, apenas 9 eram da área de Ciências/Biologia, as outras 3 foram indicadas pelos/as próprios/as entrevistados/as. Na ocasião das entrevistas houve a possibilidade de conversar com 2 professoras que realizaram o GDE e que desenvolvem projetos de orientação sexual nas escolas embora fossem de outras áreas disciplinares. Cabe destacar o interesse de profissionais de diversas áreas em conceder a entrevista, e a satisfação com o curso, como exemplificado nas falas:

“Boa noite! Meu nome é xxx, fiz o curso do GDE/2010, sou Orientadora Educacional, atuando no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Posso participar da pesquisa? Aguardo resposta.”

“Olá!!!! Recebi o e-mail relacionado ao GDE. Eu participei do GDE 2010 e se eu puder ajudar pode contar comigo. Eu não sou professor, sou inspetor de alunos há quase 10 anos presencio várias situações com os alunos, inclusive tem até uma aluna grávida na escola onde trabalho. O segmento da minha escola é do 6º ao 9º ano. Att.”

“Cara colega de profissão Zilene. Boa Noite. Abri meus e-mails e li o que vc enviou. Achei super interessante e concordo com você que também não tive a oportunidade de receber uma educação planejada com os PCNs. Eu não sou professora de Ciências e sim Pedagoga com pós graduação em Psicopedagogia, mas se possível gostaria de me interar neste assunto. Não sei se poderei, mas aguardo seu retorno. um abraço”

“Sou concluinte do GDE de 2010 e me apaixonei por este programa e por isso quero participar dessa pesquisa. Meu nome é xxx e meu telefone XXXXXX. Boa noite. Pode contar comigo.”

A realização das entrevistas

O roteiro de entrevista semi-estruturada (ANEXO 5) teve o propósito de abordar, os seguintes temas: Primeiro bloco: caracterização do perfil pessoal e profissional dos/as professores/as, que incluiu perguntas relativas ao sexo, idade, estado civil, religião, formação e identidade profissional; Segundo bloco: comportamento e práticas do/a professor/a em sala de aula, incluindo a possibilidade de averiguar se o tema é trabalho transversalmente; Terceiro bloco: concepções dos professores sobre alguns temas trabalhados no curso; Quarto bloco: sobre o curso GDE – questões referentes ao curso GDE, desde a motivação até as impressões geradas pelo curso; Quinto bloco: apenas para quem fez o EGeS – motivações e impressões do curso; Sexto bloco: a discussão de reportagens que envolviam as temáticas abordadas durante a entrevista. De acordo com Gil (2007), é conveniente fazer a mesma pergunta de formas diferentes a fim de ter uma visão mais abrangente do assunto.

As entrevistas foram realizadas em locais definidos pelo/as professores/as e de acordo com a conveniência de cada um/a, a saber: na residência de uma das professoras, em shopping Centers, na secretaria municipal de educação, nas escolas (sala de professores, na direção e na própria sala de aula) e clubes. Nos casos de entrevistas realizadas dentro das unidades escolares, foi solicitada à direção uma autorização para a entrada da pesquisadora na escola.

As/os professores/as foram entrevistados/as mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 6), no qual estavam explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa e as questões a serem abordadas na entrevista. Convém ressaltar a dificuldade em encontrar um local apropriado para realização de entrevistas. Apenas a entrevista realizada na casa de uma professora transcorreu sem interrupções, nas demais o grande fluxo de pessoas, alunos/as, telefonemas e barulhos externos fizeram com que duas ou até três vezes tivéssemos que procurar outro local para dar prosseguimento à entrevista.

O período de realização das entrevistas foi de 15/11/2011 a 19/04/2012, o tempo médio de duração de cada entrevista foi de 1h30min, mas em alguns casos a entrevista teve duração de até 3hs. Foram realizadas 12 entrevistas com professores/as que cursaram o GDE e/ou EGeS²³.

²³ Frente à dificuldade de acesso aos professores/as que fizeram o GDE e o EGeS (após sucessivos contatos) e à sugestão dos membros da banca do Seminário de Acompanhamento de Projetos (Profs. Mauricio Luz e Francisco Romão), foram feitas adequações em relação ao projeto original. Ao invés de 3 grupos de investigação (10 professores/as que fizeram o GDE; 10 que fizeram o GDE e EGeS e 10 que

Análise de dados

De acordo com Gomes (2011) a análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa remetem à finalização do trabalho, ancorando-se em todo conjunto de dados e articulando esse material aos objetivos da pesquisa e ao quadro teórico. Entretanto o autor destaca dois aspectos importantes na pesquisa qualitativa: o primeiro sinaliza que as atividades de análise e interpretação ocorrem ao longo de todo o processo da pesquisa, e o segundo refere-se à necessidade de retomar as fases anteriores, de ampliar o quadro teórico ou até mesmo uma nova ida ao campo, nos casos em que se percebe que as informações coletadas não foram suficientes para responder aos objetivos da pesquisa.

Os dados coletados foram interpretados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Essa técnica de análise pode ser definida como um conjunto de instrumentos que permite conhecer o que está por trás das palavras, ou seja, visa a organizar e interpretar os dados obtidos a partir da dedução lógica. Há várias modalidades de análise de conteúdo e na presente pesquisa foi feita uma análise temática dos dados coletados. Segundo Minayo (2008, p.316) “Fazer uma análise temática consiste descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.” A partir da leitura, interpretação e reflexão, o material foi agrupado em categorias em função dos significados contidos nas falas dos sujeitos, por meio das quais surgiram inferências utilizadas para responder aos objetivos da pesquisa. A análise, apoiada nas considerações de Gomes (2011), consistiu primeiramente na leitura de todo o conjunto de dados transcritos, objetivando ter uma visão do conjunto, apreender as particularidades, elaborar pressupostos e categorias iniciais. Logo após os fragmentos ou frases foram distribuídos pelo esquema de categorias inicialmente propostas, procurando-se identificar os núcleos de sentido apontados pelas partes do texto em cada classe do esquema de classificação. Depois as partes dos textos foram reagrupadas por temas e feita uma redação por cada tema, buscando uma articulação com os conceitos teóricos que orientaram a análise. Por fim os trechos dos textos de análise puderam ser entremeados com as conclusões, dados de outros estudos e pressupostos da pesquisa.

não fizeram nenhum curso em relação à temática) foram feitas 12 entrevistas com professores fizeram o GDE e/ou EGeS.

IV. GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE (2006-2011)

Este capítulo aborda como os temas gênero e sexualidade estão contemplados na produção acadêmica das áreas de Ensino e Educação. Cabe destacar que a presente revisão fez parte do processo de configuração geral da pesquisa, com vistas a delimitar o tema e compreender melhor o universo analisado no objetivo geral desta investigação. O presente capítulo foi submetido em formato de artigo à Revista Pró-Posições em dezembro de 2013 e está em processo de avaliação.

A análise aqui empreendida foi organizada em duas etapas complementares. Na primeira foi feita uma caracterização geral dos 112 trabalhos referentes aos periódicos selecionados, à caracterização da produção (ano, instituição, região); à área de conhecimento; à abordagem metodológica e ao eixo temático. A segunda etapa diz respeito a uma análise mais detalhada sobre o conteúdo dos 52 trabalhos classificados no eixo temático associado ao ensino/educação.

4.1 Caracterização geral dos 112 estudos (primeira etapa)

Descrição dos periódicos, ano de publicação, instituições, regiões, áreas do conhecimento, abordagem e eixo temático

Como indica a tabela 2, dentre os 112 trabalhos, nota-se que o maior número concentra-se nos *Cadernos de Saúde Pública* (38 trabalhos), quantidade três vezes maior do que os trabalhos encontrados nos periódicos que ocupam a segunda colocação (a *Revista Pro-Posições* com 11 trabalhos), seguidos dos *periódicos Cadernos de Pesquisa e História, Ciências, Saúde Manguinhos*, cada qual com 10 artigos. Tais dados sugerem a maior penetração dos temas gênero e sexualidade em periódicos do campo da saúde, em comparação com os periódicos voltados para as áreas de ensino e educação. Porém esses achados não convergem com os argumentos de outros autores (REZENDE; OSTERMANN, 2007) acerca da escassez ou praticamente ausência da discussão sobre gênero no Ensino de Ciências. Além disso, demais autores (VIANNA et al., 2011; ROSEMBERG, 2001) apontam para o interesse crescente da área da educação pela temática gênero e sexualidade num contexto de ampliação geral da produção discente no país. Estudos sobre a produção acadêmica na área da saúde coletiva indicam os desafios, mas também avanços, na incorporação de gênero enquanto categoria de

análise no contexto brasileiro, decorrente da natureza multidisciplinar e política da área, da influência do feminismo na luta contra desigualdade e seu efeito na saúde, além das recomendações de organismos internacionais na pesquisa sobre o tema (ARAÚJO, SCHRAIBER, COHEN, 2011; VILLELA, MONTEIRO E VARGAS, 2009; AQUINO, 2006).

Observa-se ainda na tabela 2 que a maioria dos periódicos identificados no levantamento do Scielo foi enquadrada nos primeiros estratos do Qualis 2010 da CAPES (A₁, A₂, B₁ e B₂) da área de Ensino e Educação, indicando a pertinência do conteúdo veiculado para essas áreas disciplinares ou até mesmo uma aproximação entre as áreas (vide nota de rodapé 8). Além dessas revistas foram consultados os periódicos internacionais (ANEXO 7), porém não foram localizados trabalhos que obedecessem aos critérios de inclusão anteriormente descritos, logo esses trabalhos não foram analisados

Tabela 2. Periódicos analisados, nº de trabalhos encontrados e sua classificação de acordo com o Qualis

Periódico	n	Qualis (Ensino)	Qualis (Educação)
1. Ciência & Educação	3	A1	A1
2. Cadernos Cedes	1	A2	A2
3. Ensaio	2	A2	B2
4. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1	A2	A2
5. Cadernos de Pesquisa	10	B1	A1
6. História, Ciências Saúde – Manguinhos	10	B1	A1
7. Alexandria	1	B2	B3
8. Cadernos de Saúde Pública	38	B2	B2
9. Educação & Sociedade	6	B2	A1
10. Educação e Pesquisa	4	B2	A1
11. Revista Educação e Realidade	4	B2	A2
12. Experiências em Ensino de Ciências	3	B2	B2
13. Pro-Posições	11	B2	A1
14. Rev Electrónica Enseñanza de las Ciencias	5	A2	A2
15. Revista Brasileira de Educação	1	A1	B2
16. Revista da Escola de Enfermagem da USP*	1	na**	B3
17. Revista Gaúcha de Enfermagem*	1	na**	na**
18. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*	2	C	C
19. Educação em Revista (Belo Horizonte)*	1	B3	A2
20. Educar (Curitiba)*	4	B4	A2
21. Estudos Feministas*	1	C	A2
22. Cadernos Pagu*	2	B3	A2
Total	112		

* periódicos adicionados na busca complementar

** periódico não avaliado na área

De acordo com a tabela 3, na distribuição dos 112 trabalhos ao longo do período de 2006 a 2011, observa-se um destaque, não muito expressivo, no ano de 2006. Este crescimento pode ser explicado, em parte, pelas publicações referentes à pesquisa GRAVAD (Gravidez na adolescência: um estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil), realizada entre os anos de 1999 e 2002 (HEILBORN, 2006). Esta pesquisa serviu como fonte para a publicação de livros, trabalhos em Congressos e artigos científicos nos anos seguintes a sua realização. Apenas no ano de 2006 foram encontrados no presente levantamento nove trabalhos relacionados à pesquisa GRAVAD; nos anos seguintes apenas mais um trabalho da pesquisa GRAVAD foi identificado em 2009. Não foram identificados demais aspectos que auxiliassem na compreensão das variações, caracterizadas por um decréscimo do número de publicações sobre o tema no período estudado.

Tabela 3. Distribuição dos trabalhos no intervalo de 2006 a 2011

Ano	nº de publicações
2006	23
2007	20
2008	20
2009	19
2010	17
2011	13
Total	112

No que diz respeito à inserção dos trabalhos nas instituições acadêmicas, observa-se que as 112 pesquisas são distribuídas por Instituições de Ensino Superior (pública e privada), Institutos de pesquisa, Instituições de Saúde, dentre outras instituições não diretamente voltadas ao ensino. Em número de trabalhos sobressai a Universidade de São Paulo (USP) com 15 artigos, seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Fundação Oswaldo Cruz com 12 e 8 trabalhos, respectivamente. O fato dessas três instituições oferecerem cursos de pós-graduação *lato* e/ou *stricto sensu* na área de Ensino de Ciências, embora não seja suficiente para explicar tais tendências, tende a contribuir para o aumento da produção nesse campo. Com relação ao tipo de instituição, a maior parte dos trabalhos (93) vem de Instituições Públicas de Ensino Estaduais e Federais.

Tabela 4. Distribuição dos trabalhos por Instituição Acadêmica

Instituição	Nº de trabalhos
USP	15
UFRGS/RS	12
Universidades Particulares	10
FIOCRUZ	8*
UNICAMP	7
UERJ	6
UFRJ	6
INST. SAÚDE	5
UFBA	5
UFPR	4
UFPEL/RS	3
UFSCAR	3
UFMG	3
UFPB(PB)	2
UFSC/SC	2
UNIFESP	2
UNESP	2
UNIPAMPA	2
UFU	2
UFF/RJ	1
UESC	1
FURB	1
UFMA	1
UPE(PE)	1
UNIR	1
UFRG	1
UFSM	1
FURG	1
Outras	4
Total	112

* FIOCRUZ – Unidades Amazonas e Rio de Janeiro

Coerentemente com a distribuição por Instituição de Ensino, está a distribuição por regiões geográficas, descrita na tabela 5. As instituições dos autores dos artigos concentram-se na região sudeste (67), seguido da região sul (31) e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que juntas totalizam doze trabalhos. Esta assimetria, já identificada em inúmeros estudos (VIANNA et al, 2011; CAMPOS; FÁVERO, 1994; SANTOS; AZEVEDO, 2009), reflete a própria desigualdade social e econômica do sistema educacional brasileiro e induz a uma produção acadêmica pouco compatível com os interesses e necessidades das regiões do país (TEIXEIRA, 2008). As regiões sudeste e sul abrigam um maior número de Instituições de Ensino Superior, além de

grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade (EDGES) da Faculdade de Educação da USP, o IMS da UERJ que conta com projetos de pesquisa na Linha Gênero, Sexualidade e Saúde, o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) do Rio Grande do Sul, dentre outros, o que justifica a relevante contribuição de pesquisas sobre gênero e sexualidade. Na região Nordeste destaca-se também o MUSA (Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica em Gênero e Saúde do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA) que desenvolve pesquisas em Gênero e Saúde.

Tabela 5. Distribuição dos trabalhos por regiões geográficas

Regiões Geográficas	nº de trabalhos
Instituições na Região Sudeste	67
Instituições na Região Sul	31
Instituições nas Regiões Norte, Nordeste E Centro-Oeste	12
Outros (abrangência nacional)	2
Total	112

Distribuição dos artigos pelas Grandes Áreas do Conhecimento (CAPES)

A divisão das áreas do saber por Áreas do Conhecimento (QUALIS CAPES, 2009) foi um esforço da CAPES juntamente com outros órgãos nacionais de fomento à pesquisa cujo objetivo é permitir que os órgãos que atuam com ciência e tecnologia possam reunir suas informações de maneira mais prática, atendendo à necessidade de organização do processo de avaliação e fomento realizado pela CAPES. Dessa forma, a classificação permite sistematizar e agrupar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico relacionados principalmente a projetos de pesquisa e tecnológicos. As áreas apresentam uma hierarquização em quatro níveis, quais sejam:

1º nível: Grande Área – aglomera diversas áreas do conhecimento de acordo com os objetos e recursos refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível: Área – As áreas apresentam conhecimentos inter-relacionados segundo a natureza do objeto de investigação;

3º nível: Subárea – apresenta uma divisão da área de conhecimento em função do objeto de estudo e dos procedimentos metodológicos adotados;

4º nível: Especialidade – de acordo com a temática das atividades de pesquisa e ensino.

Tendo em vista as diferentes identificações das áreas aos quais os autores estavam afiliados, decidiu-se por manter a identificação original da área definida pelos próprios autores. Na tabela 6 observa-se que no universo analisado a área de educação possui maior número de publicações sobre a temática (33 – 29,46%), seguida da área de Ensino com 13 trabalhos (11,6%). Estão reunidos na área de Ensino os programas de Ensino de Ciências, Ensino de Física e Educação em Ciências, totalizando a segunda colocação em número de trabalhos.

Numa análise da distribuição pelo somatório das grandes áreas do conhecimento, a maior parte da produção concentra-se na Grande área de Ciências Humanas (42%), na qual está a área de Educação, seguida da grande área Ciências da Saúde (34,8%) que abriga as áreas de Saúde Coletiva e Medicina Social. A incorporação do enfoque sociocultural nos estudos de saúde, em parte, pode ser atribuída às pesquisas decorrentes da epidemia de AIDS a partir dos anos 1990 que fomentaram abordagens interdisciplinares e conferiram legitimidade às interpretações sócio-antropológicas do fenômeno (PARKER, 1996; AQUINO et al, 2003).

Foram agrupadas em “outros”, pesquisas às quais os autores apareciam vinculados a outras instituições não diretamente associadas à instituições de ensino como, por exemplo, Secretarias de Saúde, Defesa Civil, Associação Beneficente totalizando 7 trabalhos indicando a relevância do tema junto à instituições sociais e de saúde.

Tabela 6 – Distribuição dos 112 trabalhos pelas áreas do conhecimento

Grandes Áreas do Conhecimento	Áreas ou Subáreas*	Total	Total
Ciências da Saúde	Medicina	6	39
	Enfermagem	5	
	Saúde Coletiva	10	
	Educação Física	2	
	Ciências da Saúde	4	
	Epidemiologia	2	
	Medicina Social	7	
	Ciências Médicas	2	
	Odontologia	1	
Ciências Humanas	Antropologia	4	47
	História das Ciências	3	
	História	1	
	Psicologia	6	
	Educação	33	
Ciências Sociais Aplicadas	Serviço Social	1	5
	Demografia/ Estudos Populacionais	3	
	Ciências Sociais	1	
Área Multidisciplinar	Ciências Biológicas e da Saúde	1	14
	Ensino	13	
Outros		7	7
Total		112	112

Abordagem metodológica

Os estudos são predominantemente qualitativos (58 trabalhos, 51,8% do total). De acordo com Aquino (2006) essa escolha metodológica reflete, além da tradição das Ciências Sociais brasileiras, a preferência de muitas pesquisadoras feministas em considerar que a abordagem qualitativa permite a melhor compreensão da complexidade das relações de gênero. Villela, Monteiro e Vargas (2009), numa revisão sobre a incorporação da categoria gênero nos estudos de saúde coletiva, apontam uma dicotomia em relação à abordagem metodológica utilizada nos estudos: os estudos qualitativos aparecem em associação com os temas saúde sexual e reprodutiva, que tomam mulheres como sujeitos de investigação e usam gênero como categoria interpretativa das diferenças encontradas. Já os estudos quantitativos abordam doenças que abrangem homens e mulheres e usam gênero como sinônimo de sexo. As autoras associam essas diferenças às dinâmicas internas das diferentes áreas disciplinares, o que poderia facilitar ou dificultar a potencialidade de utilização do conceito.

Do cruzamento entre a abordagem e as áreas do conhecimento observa-se na tabela 7 que o maior número de trabalhos com abordagem quantitativa encontra-se na grande área de Ciências da Saúde (18 trabalhos). De acordo com Víctora, Knauth e Hassen (2000) as Ciências da saúde caracterizam-se pela utilização da metodologia quantitativa na pesquisa, fator consistente com os pressupostos das Ciências biológicas. Já nas Ciências Humanas com um total de 47 trabalhos, 27 possuem abordagem quali e 7 são quanti, aparecendo 6 trabalhos com abordagem quali-quanti e 7 apresentando um debate teórico. Nesta categoria encontra-se a área de educação que igualmente possui predomínio de abordagens quali. Observa-se o mesmo na área multidisciplinar com 11 quali, 2 quali-quanti e 1 debate teórico. Esses achados refletem as visões e perspectivas das diferentes áreas disciplinares. A ancoragem em saberes derivados da biomedicina ou das Ciências Sociais poderia ser um dos fatores a explicar a relação entre abordagem e área disciplinar. A abordagem qualitativa predomina nas Ciências Humanas e na área multidisciplinar, enquanto a quantitativa predomina nas Ciências da saúde e Ciências Sociais aplicadas.

Tabela 7 - Distribuição dos trabalhos quanto à abordagem e Áreas do Conhecimento

Grandes Áreas do Conhecimento	Áreas ou Subáreas*	Quali	Quanti	Quali- quanti	Debate- Teórico	Total
Ciências da Saúde	Medicina	1	4	-	1	6
	Enfermagem	5	-	-	-	5
	Saúde Coletiva	3	5	-	-	8
	Saúde Pública	1	1	-	-	2
	Educação Física	2	-	-	-	2
	Ciências da Saúde	4	-	-	-	4
	Epidemiologia	-	1	1	-	2
	Medicina Social	2	4	-	1	7
	Ciências Médicas	-	2	-	-	2
	Odontologia	-	1	-	-	1
	Total por área	18	18	1	2	39
Ciências Humanas	Antropologia	4	-	-	-	4
	História das Ciências	2	-	1	-	3
	História	1	-	-	-	1
	Psicologia	2	1	2	1	6
	Educação	18	6	3	6	33
	Total por área	27	7	6	7	47
Ciências Sociais Aplicadas	Serviço Social	-	-	1	-	1
	Estudos Populacionais	-	3	-	-	3
	Ciências Sociais	-	-	1	-	1
	Total por área	0	3	2	0	5
Área Multidisciplinar	Ciênc Biol e da Saúde	-	-	1	-	1
	Ensino	11	-	1	1	13
	Total por área	11	0	2	1	14
Outros		2	4	1	-	7
Total		58	32	12	10	112

* Essa divisão obedeceu às indicações feitas pelos autores em cada artigo

Distribuição de acordo com o eixo temático

Nessa etapa, os 112 trabalhos foram divididos em dois eixos conforme o tema de investigação enfatizado nos artigos. O **Eixo 1** engloba as temáticas gênero e sexualidade não diretamente associadas ao Ensino/Educação (60 trabalhos). O **Eixo 2** consiste nas temáticas gênero e sexualidade associadas ao Ensino/Educação (52 trabalhos). As referências bibliográficas referentes aos artigos utilizados na revisão estão listadas ao final do trabalho.

Os eixos temáticos por sua vez foram divididos em subtemas, conforme a tabela 8, construídos com base no estudo de Villela, Monteiro e Vargas (2009).

Tabela 8 – Classificação dos 112 artigos quanto ao eixo temático

Eixos	Temas	n
1. Não associados ao Ensino/Educação	Trabalho	3
	Direitos e conquistas	8
	Saúde em geral	16
	Saúde sexual e reprodutiva; DST/AIDS	30
	Violência	3
	Subtotal	60
2.Associados ao Ensino/Educação	Práticas educativas	15
	Políticas públicas + Produção Acadêmica	9
	Características/concepções de professores e alunos	13
	Gênero e Educação	15
	Subtotal	52
	Total	112

Descrição do conteúdo dos trabalhos não associados ao Ensino/Educação (Eixo 1)

Este eixo foi dividido nos seguintes subtemas:

1.1 Trabalho: São artigos que tratam do processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho, das condições em que ocorre essa inserção e o acesso às diferentes profissões, tomando como fontes estatísticas oficiais e análises de documentos (MOTT et al., 2008; LOMBARDI, 2006; BRUSCHINI, 2007). Embora os trabalhos relatem conquistas adquiridas com relação à força de trabalho feminina e à ocupação de postos de prestígio, Bruschini (2007) aponta a persistência de ocupações precárias, o fato de permanecerem em maior número em ocupações tradicionalmente femininas, e a segregação em cursos, nas taxas de desemprego e na desigualdade salarial.

1.2 Direitos e Conquistas: Os artigos retratam a luta de mulheres por direitos, sua inserção no mundo acadêmico e científico, bem como a expansão do acesso ao ensino ao longo das gerações. Discute também as trajetórias das famílias multigeracionais e as relações entre homens e mulheres que atravessam as fronteiras de gênero. (PEROSA, 2010; GUEDES, 2008; MONTAGNER, MONTAGNER; 2009; DARON, 2009; FERREIRA et al.; 2008; LOPES, 2008; PONTES, 2006; MOTTA, 2010)

1.3 Saúde em Geral: nesses trabalhos gênero e sexualidade aparecem associados à saúde mental, ao sofrimento psíquico e às práticas psiquiátricas. São igualmente destacadas a prevalência de doenças, enfermidades e condutas de saúde de acordo com o gênero (SCHRAIBER, et al., 2010; HORTA et al., 2007; SZKLO et al.,

2007; GOMES, NASCIMENTO, ARAÚJO, 2007; COLARES, FRANÇA, GONZALES, 2009; MARÍN-LEON, et al., 2007; BARRETO, KALACHE, GIATTI, 2006; RODRIGUES et al., 2009; MENDOZA-SASSI, BÉRIA, 2007; BARATA, et al., 2007; KUSCHNIR, et al. 2007; CARDOSO et al., 2006; VASCONCELOS, 2010; ENGEL, 2007; FACCHINETTI, RIBEIRO, MUÑOZ, 2008; SOUZA et al., 2007).

1.4 *Saúde sexual e reprodutiva*: parte dos trabalhos focaliza a sexualidade de grupos específicos (ex. mulheres, homens ou jovens); outra parte analisa as construções em torno dos direitos sexuais e reprodutivos; são também abordadas as práticas contraceptivas e o aborto; o acolhimento aos pacientes portadores de HIV/AIDS, a soro positividade entre os casais, o conhecimento sobre DST/AIDS; e gravidez na adolescência (ALMEIDA; AQUINO; BARROS, 2006; BRANDÃO; HEILBORN, 2006; GONÇALVES; GIGANTE, 2006; DIAS; AQUINO, 2006; ZAQUIEU, 2006; PINTO, et al., 2007; DORETO; VIEIRA, 2007; PAIVA; SEGURADO; FILIPE, 2011; BRAGA; CARDOSO; SEGURADO, 2007; MENEZES, AQUINO; SILVA, 2006; PERES; HEILBORN, 2006; SILVA et al., 2010; MARINHO; AQUINO; ALMEIDA, 2009; TEIXEIRA et al., 2006; FREITAS; COELHO; SILVA, 2007; PEREIRA; SIQUEIRA, 2009; KISHIMOTO; ONO, 2008; MAGALHÃES; RIBEIRO, 2009; DONELES, 2010; HEILBORN; CABRAL, 2006; NASCIMENTO; GOMES, 2008; LEAL; KANAUTH, 2006; BARBOSA; KOYAMA, 2006; VENTURA; CORRÊA, 2006; VARGAS; RUSSO; HEILBORN, 2010; PACAGNELLA; MARTINEZ; VIEIRA, 2009; SANTOS, 2007; MATTAR, 2008; ROHDEN, 2008).

1.5 *Violência*: Tratam da violência sexual contra mulheres e jovens (MORAES; CABRAL; HEILBORN, 2006; SCHRAIBER; D'OLIVEIRA; COUTO, 2009; MENEGHEL; IÑIGUEZ, 2007).

Descrição do conteúdo dos trabalhos associados ao Ensino/Educação (Eixo 2)

Esse eixo foi dividido nos seguintes subtemas:

2.1 *Práticas Educativas* - Inclui trabalhos relacionados: à formação de professores/as (abordam cursos/atividades voltados para a formação de professores/as); aos recursos didáticos (tratam de materiais educativos, análises de livros didáticos e paradidáticos relacionados à temática); e às experiências de Ensino (abordam metodológicas ou estratégias didáticas de ensino da temática) (BRINO; WILLIAMS, 2008; ROHDEN,

2009; MOIZÉS, BUENO, 2010; MARTINS; HOFFMANN, 2007; MOREIRA, FOLMER, 2011; MANO; GOUVEIA; SCHALL, 2009; FURLANI, 2008; BARCELOS; JACOBUCCI, 2011; SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2010; ANDRADE et al., 2009; ALTMANN, 2009; SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2010; ALENCAR et al., 2008; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; SOARES et al., 2008).

2.2 *Políticas públicas e/ ou Produção acadêmica* – Análise de políticas públicas educacionais e/ou da produção acadêmica (teses, dissertações, artigos, anais de congressos), abordando sexualidade e gênero na educação ou no ensino (VIANNA et al., 2011; VIANNA; UNBEHAUM, 2006; SILVA; NETO, 2006; DINIS, 2008; FELIPE, 2007; CARVALHO, 2011; FLEURI, 2006; CÉSAR, 2009; DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007).

2.3 *Características e concepções de professores/as e alunos/as*: identificação das percepções, conhecimentos, práticas e dificuldades no que se refere ao ensino dessa temática (LIMA JUNIOR; REZENDE; OSTERMANN, 2011; SANTOS et al., 2011; TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011; MOREIRA et al., 2011; OZELA; AGUIAR, 2008; SILVA; SIQUEIRA; LACERDA, 2010; ASINELLI-LUZ; FERNANDES JUNIOR, 2008; PEREIRA JUNIOR; SIQUEIRA; REZENDE, 2011; SOUZA; DINIS, 2010; DINIS; CAVALCANTI, 2008; SILVA; SIQUEIRA; ROCHA, 2009; ALMEIDA et al., 2011; BORGES et al., 2011; ROSISTOLATO, 2009).

2.4 *Gênero e Educação*: Os trabalhos caracterizam as relações de gênero no desempenho e no cotidiano escolar, e a diferença de escolaridade configurada no hiato de gênero, utilizando, neste último, estatísticas públicas oficiais (Censo demográfico, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) (CARVALHO, 2009; FERRARO, 2009; BELTRÃO; ALVES, 2009; DAL'IGNA, 2007; LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2010; BRITO, 2006; FERRARO, 2010; SOUZA; FONSECA, 2008; ARTES, 2007; AUAD, 2006; WENETZ, 2011; ZIBETTI; PEREIRA, 2010; ROSEMBERG; ANDRADE, 2008; CRUZ; CARVALHO, 2006).

4.2 Análise dos 52 trabalhos sobre ensino/educação (segunda etapa)

Com o objetivo de conhecer o que se produz na área de ensino/educação relacionado às temáticas gênero e sexualidade foi realizada uma análise mais detalhada do segundo grupo de trabalhos. Os 52 artigos foram agrupados em eixos temáticos de acordo com os temas aos quais se reportavam. Em alguns casos o mesmo trabalho foi

citado e discutido (mas não contabilizado) em mais de um eixo temático por abranger conteúdo que se ajusta em mais de um eixo.

a. Trabalhos com ênfase nas Práticas Educativas (15 trabalhos)

Formação de Professores

Nessa categoria foram encontrados três trabalhos que tratam de cursos de capacitação para profissionais da educação básica da rede pública nos seguintes temas: prevenção do abuso sexual em crianças (BRINO; WILLIAMS, 2008), intervenções educativas sobre orientação sexual (MOIZÉS; BUENO, 2010) e outro, numa perspectiva mais ampla, sobre processos de discriminação envolvendo raça, gênero e orientação sexual na escola (ROHDEN, 2009). Em parceria ou não com o Governo Federal, o objetivo dos estudos foi capacitar profissionais da educação para trabalhar com as respectivas temáticas. As análises confirmaram a dificuldade por parte dos/as educadores/as em abordar os temas e o impacto positivo das capacitações haja vista a aquisição de conhecimentos acerca de como identificar abuso sexual entre crianças e a capacidade de descrever procedimentos mais adequados diante de uma suspeita de abuso (BRINO; WILLIAMS, 2008). Ou ainda a mobilização em refletir sobre assuntos delicados, como preconceito e discriminação, demonstrando intenção de realizar mudanças nas escolas em que lecionam (ROHDEN, 2009).

Os cursos de capacitação podem ser considerados um avanço por terem o propósito de preparar o/a próprio/a professor/a que atua diretamente com os/as alunos/as para discutir os temas, ao invés de contratar pessoas de fora da escola para palestras e oficinas pontuais com os alunos. Na fundamentação pedagógica dos cursos pode-se perceber a valorização do diálogo e a interação entre os participantes na abordagem de questões tão complexas, bem como o não direcionamento dos cursos apenas a professores/as de Ciências ou Biologia. Sobre o tema “abuso sexual” Brino e Williams (2008) consideram importante ensinar o que é um comportamento abusivo, como se proteger de tais aproximações seja por parte de familiares ou estranhos, ensinar a criança a ser mais assertiva e a tomar decisões adequadas no contexto das relações sociais. Um dos estudos, realizado por enfermeiras na interface com a escola, destaca os conteúdos sexo, sexualidade na adolescência, gravidez e educação sexual e a importância de orientar profissionais para o acompanhamento dos/as alunos/as, mas não aborda o conceito de gênero (Moizés e Bueno, 2010). Já o trabalho de Rohden (2009)

discute as relações de gênero, sexualidade, preconceito e discriminação ao tratar de questões polêmicas do cotidiano, tendo por base a perspectiva das Ciências Sociais.

Recursos Didáticos

Os quatro trabalhos encontrados investigam a aplicação de cartilhas, softwares educativos, livros didáticos e paradidáticos, em contextos formais e não formais de ensino e questionam o alcance de políticas de prevenção baseadas apenas na visão de risco em torno da sexualidade. Parte das análises identifica a persistência dos papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências, sugerindo formas de pensar e agir apropriados para mulheres e homens (MARTINS; HOFFMANN, 2007). No entanto duas coleções de livros paradidáticos, ao mesmo tempo em que retratam a falta de uma discussão mais ampla sobre a diversidade sexual, descrevem avanços no sentido do reconhecimento de outras possibilidades de relacionamentos afetivo-sexuais para além do padrão heterossexual (FURLANI, 2008). De certo, os livros paradidáticos podem auxiliar na Educação sexual ao apresentar uma estratégia textual facilitadora da desconstrução da heterossexualidade como único modelo possível.

Em relação à discussão sobre a diversidade sexual, os artigos analisados sugerem que o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo apareça em todos os níveis de escolaridade, com linguagem adequada à faixa etária a qual se destinam, destacando a diversidade de modelos familiares e a afetividade mútua que leva as pessoas a estabelecerem um relacionamento (FURLANI, 2008; MANO; GOUVEIA; SCHALL, 2009). A abordagem da valorização dos sentimentos amorosos pode favorecer a leitura da homossexualidade distante das associações com a libertinagem, safadeza e promiscuidade comuns nos discursos discriminatórios. Outro avanço refere-se à incorporação de metodologias participativas com ênfase na construção de saberes sobre aspectos sócio culturais relacionados ao tema, utilizando ludicidade e as próprias vivências dos/as estudantes (MANO; GOUVEIA; SCHALL, 2009; MOREIRA; FOLMER, 2011).

Experiências de Ensino

Dos 15 trabalhos com ênfase em práticas educativas, oito tratam de experiências desenvolvidas em contextos formais ou não formais de ensino, envolvendo os temas sexualidade e educação sexual. As ações basearam-se predominantemente em metodologias participativas na forma de oficinas e dinâmicas. Considerando que apenas

a informação não é garantia para mudança de comportamento, os trabalhos tinham como objetivo “propiciar uma visão reflexiva e crítica de situações e/ou temas referentes à sexualidade” e desse modo criar “um canal dialógico favorecedor para o entendimento e introjeção das informações, conduzindo assim às mudanças de posturas” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2010; p.165). Convergindo com a perspectiva de Monteiro (2002) e Parker (2006), as práticas não refletem apenas escolhas racionais individuais, mas são o resultado de condições simbólicas e materiais existenciais. Disso decorre que propostas que objetivam mudanças no comportamento devem considerar as visões de mundo bem como as experiências compartilhadas por um determinado grupo social.

As pesquisas agrupadas nesse tema demonstraram preocupação com as principais dúvidas e curiosidades dos/as estudantes antes de propor as intervenções, tendo em conta que “as questões a serem abordadas em relação à sexualidade devem surgir do interesse e do cotidiano dos jovens” (ALENCAR, et al., 2008, p.163). Destacam ainda a necessidade das atividades possuírem um caráter contínuo e processual, e que ações pontuais relacionadas à sexualidade pouco contribuem para a compreensão do assunto (ALTMANN, 2009; SCHROEDER, et al., 2010; ANDRADE, et al, 2009).

Nas oficinas, embora os participantes ainda demonstrassem uma associação direta entre sexualidade, gravidez indesejada e as DST, as discussões não se limitaram aos aspectos preventivos, mas incluíram fatores socioculturais como as desigualdades e estereótipos de gênero, afetividade, perda da virgindade, iniciação sexual, as diferentes práticas sexuais e homossexualidade (SOARES et al., 2008; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; ANDRADE et al., 2009; SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2010; SOARES et al., 2008). Todavia, uma das análises apontou que a educação sexual realizada em uma escola estava constantemente associada à reprodução, sem destacar outros aspectos da sexualidade como o prazer e à relação entre as pessoas independente da orientação sexual. Foi sinalizado ainda um distanciamento entre os métodos anticoncepcionais e os/as adolescentes, haja vista que tais métodos destinavam-se às pessoas adultas que optam pelo planejamento familiar, não sendo reconhecida a sexualidade adolescente (ALTMANN, 2009).

Como ANDRADE et al. (2009) observam, uma abordagem que contemple não apenas os riscos, mas também os aspectos positivos da sexualidade, pode contribuir para a adoção de práticas sexuais mais seguras, bem como estimular a igualdade de gênero.

De acordo com esse trabalho a intervenção realizada junto a adolescentes conseguiu dobrar o uso do preservativo nas relações sexuais e ampliar o uso de métodos anticoncepcionais dentre os/as jovens. Embora algumas pesquisas de caráter não interventivo aqui relatadas (ALMEIDA et al., 2011; ALTMANN, 2009) apontem a observação de práticas desenvolvidas em torno da reprodução, a fundamentação teórica desses trabalhos assinala mudanças de perspectivas, incorporando à discussão os aspectos socioculturais e biológicos da sexualidade como por exemplo a problematização da gravidez na adolescência como resultado de um processo cultural e social, uma crítica a forma genérica de se referir à adolescência e ao não direcionamento dos métodos anticoncepcionais aos jovens, além de buscar extrapolar os limites preventivistas da sexualidade.

Três trabalhos privilegiam aspectos biológicos em suas análises. O primeiro contemplou apenas os aspectos biológicos da sexualidade, dando ênfase à construção de conceitos científicos sobre o tema (SCHROEDER, 2010). Nesse caso a sexualidade foi limitada aos tópicos reprodução humana, planejamento familiar, métodos anticoncepcionais e DST. Embora fundamentado em referenciais histórico-culturais de Vygotsky, que valorizam os mecanismos associados à aprendizagem, a dimensão sócio-antropológica da sexualidade não foi abordada. Outros dois trabalhos afirmam que durante a oficina com os/as alunos foi trabalhada a sexualidade (ALENCAR, et al., 2008) e os fatores que levam à homossexualidade (BARCELOS; JACOBUCI, 2011); todavia, não foi informado o que estaria implícito nesse conteúdo, nem mesmo utilizado na fundamentação teórica algum referencial sobre a construção social do gênero e da sexualidade.

b. Análise de Políticas Públicas e/ou Produção Acadêmica

Nessa categoria estão incluídos nove artigos, dos quais cinco versam sobre a análise de políticas públicas na educação voltadas para a perspectiva de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Os outros quatro trabalhos tratam da produção acadêmica relacionada à Educação Sexual e gênero no campo do Ensino/Educação, tendo como fonte os documentos oficiais do Ministério da Educação (PCN, LDB) e produções de pós-graduação (dissertações, teses, artigos e Anais de Congressos). No Brasil a abertura política possibilitou que os movimentos sociais pudessem repensar e questionar o papel da escola em torno dessas questões. No decorrer dos anos de 1990 a luta contra a epidemia de AIDS, acompanhada das iniciativas do movimento LGBT

trouxe a público o debate sobre a diversidade das práticas sexuais, com reflexos em vários setores da sociedade, incluindo ações ligadas à área educacional favorecendo que a questão da diversidade sexual fosse trabalhada na escola (VIANNA et al., 2011).

A literatura pesquisada destaca dentre outros itens: o aumento e interesse crescente de pesquisas, dissertações, teses e publicações em geral sobre a temática gênero e sexualidade nas mais variadas áreas do conhecimento; o maior número de pesquisas voltadas para o segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries); o despreparo dos/as profissionais na abordagem do tema, levando a condutas discriminatórias; a concentração de pesquisas na região sudeste do país; e a importância da inclusão dos estudos de gênero e da Educação Sexual nos cursos de formação docente, haja vista que são os/as professores/as de fato que implementam esse trabalho junto aos/às alunos/as (VIANNA et al., 2011; SILVA; NETO, 2006; FELIPE, 2007).

Análises envolvendo o conceito de gênero na reflexão das desigualdades vêm ganhando visibilidade no meio acadêmico e na formulação de políticas públicas, resultando na ampliação dos espaços das linhas de pesquisas, grupos de estudos em diversas matrizes teóricas e de linhas de financiamento específicas, implementadas por agências nacionais e internacionais de fomento à pesquisa (FELIPE, 2007). Exemplo desse interesse foi a criação do Grupo de Trabalho (GT-23) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) voltado para a investigação de questões nos campos de gênero, sexualidade e educação sexual. A inclusão dessa temática no âmbito das discussões sugere a preocupação da comunidade acadêmica em refletir sobre como essas questões atravessam o cotidiano de sala de aula, bem como suas imbricações com outros marcadores sociais.

Dentre os artigos desse subtema dois se ocuparam de análise de trabalhos apresentados na ANPED. Carvalho (2011) descreve os principais autores que fundamentam as discussões sobre gênero nas pesquisas apresentadas neste evento, dentre esses estão: Joan Scott, Pierre Bourdieu e Connell. Embora os autores descritos enfoquem diferentes nuances do conceito de gênero, eles têm em comum o fato de rejeitarem qualquer explicação essencialista para as diferenças entre homens e mulheres, considerando esta uma relação socialmente construída, variando em diferentes épocas e grupos sociais. Apesar do crescimento das pesquisas na área, Fleuri (2006) considera que a temática gênero ainda é pouco explorada nos trabalhos desse Congresso. Entretanto a mesma deve ser reconhecida, levando em conta que “o uso da

categoria gênero pode ser visto como um olhar entre vários olhares para se explicar a sociedade em que vivemos” (FLEURI, 2006, p.506).

De acordo com Vianna e Unbehaum (2006) a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como por exemplo, na área da saúde. O reconhecimento da maternidade pela constituição de 1988, por meio da oferta de creches, representou um avanço enquanto política de promoção na igualdade de gênero, além de um investimento na Educação Infantil. Outras conquistas referem-se à formação mínima para atuar como docente na educação infantil, a inclusão da perspectiva de gênero nos PCN e a criação do tema transversal Orientação Sexual com a intenção de combater relações autoritárias e questionar os padrões de comportamento. No entanto as autoras ressaltam a falta de estudos sistematizados sobre a efetividade dessas políticas ou mudanças na prática pedagógica de professores/as.

Embora seja um consenso na literatura investigada que os PCN apresentam um avanço na introdução de temas centrais sobre sexualidade e gênero em contexto escolar, há algumas críticas em relação à forma como o tema é abordado nesses documentos. Uma delas refere-se à “incitação do discurso do sexo” (CÉSAR, 2009, p.45) estabelecendo formas de controle dos corpos por meio de punições, proibições, padrões de comportamento e, principalmente, por mecanismos que descrevem uma forma ideal de viver a sexualidade que é a prática heterossexual, monogâmica e reprodutiva. Há divergências também no próprio nome do termo “orientação sexual”, compreendendo que a orientação sexual é uma construção histórica e social, e se refere ao direcionamento do afeto no exercício da sexualidade, como por exemplo, uma orientação sexual homossexual, heterossexual ou bissexual (DINIS, ASINELLILUZ, 2007).

Com relação ao tratamento dos aspectos de gênero presentes nesse documento, chama atenção o fato do conteúdo estar restrito ao tópico “Orientação Sexual” (CÉSAR, 2009), e articulado à promoção da saúde de crianças e adolescentes e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Embora a preocupação quanto à questão da prevenção das DST/AIDS, abuso sexual e gravidez na adolescência seja legítima, o enfoque desvinculado das relações de gênero e dos aspectos culturais e sócio-históricos envolvidos favorece uma abordagem restrita à prevenção de doenças, ou seja, a sexualidade assume status de um problema a ser corrigido (DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007).

As concepções de gênero igualmente aparecem de formas distintas. Segundo César (2009, p.46): “aquilo que se compreende por gênero no texto são os tais papéis sexuais ou papéis de gênero”, concebidos como características e modos de ser de homens e mulheres predeterminados biologicamente. Tal perspectiva não considera a concepção de gênero proposta por Scott (1995), definida como categoria de análise das relações de poder entre gêneros, mas sim as características. Outra crítica refere-se à abordagem do tema gravidez na adolescência, tratada com enfoque preventivo, com o objetivo de evitar algo que não se deseja, desconsiderando as diversas pesquisas sobre o desejo de engravidar entre as adolescentes (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Há ainda o emprego do masculino como genérico, o que pode ser visto como um limite à expansão da perspectiva de igualdade de gênero na educação. O uso do masculino como genérico, mesmo em textos que tratam da igualdade de direitos, reforça a discriminação sexista, principalmente por seu caráter histórico e político presente nessa construção (AUAD, 2006; DINIS, 2008; VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Foi igualmente assinalada a falta de uma referência explícita à homossexualidade nesses documentos, cabendo ao educador decidir sobre a inclusão ou não da temática em sala de aula (CÉSAR, 2009; DINIZ, 2008). Em suma parece a linguagem normativa dos PCN dá ênfase à prevenção de práticas sexuais consideradas de risco (como as práticas homossexuais), instaurando normas do ideal da sexualidade.

Os dados da literatura apontam a importância de incluir os estudos sobre gênero e diversidade sexual nos cursos de formação docente. Nessa mesma linha Felipe (2007) lista uma série de temas que podem ser aprofundados na formação de professores/as, bem como desenvolvidos com os/as alunos/as, quais sejam: representações do amor romântico; a história da conjugalidade, da família, do corpo, da sexualidade, das mulheres, do padrão de comportamento esperado em torno da heterossexualidade e da homossexualidade; a misoginia; glorificação da maternidade; violência e abuso sexual; a erotização dos corpos infantis, além da discussão dos quase invisíveis processos de construção das identidades de gênero e identidades sexuais. A autora sugere que esses temas podem ser trabalhados a partir da leitura e discussão de livros, filmes, peças de teatro ou obras de arte.

Felipe (2007) aponta ainda para a importância de se desenvolver mais pesquisas de cunho etnográfico no ambiente escolar, principalmente na educação infantil, haja vista a observação de comportamentos homofóbicos e misóginos já nessa faixa etária, nesta direção sugere também estudos sobre masculinidades, dada a dimensão relacional

do conceito de gênero. Pesquisas em torno das representações de gênero e sexualidade são importantes para compreender como estas operam em torno das concepções e expectativas a respeito de homens e mulheres. Tal enfoque pode auxiliar na problematização das inúmeras desigualdades no âmbito das identidades sexuais e de gênero presentes nas diversas instâncias sociais, inclusive na escola.

c. Características/concepções de professores e alunos

Foram identificados 13 trabalhos sobre preferências, percepções, concepções, dúvidas e dificuldades associadas às questões de gênero e sexualidade nos discursos de estudantes e professores/as da Educação Básica e graduandos em Biologia e Pedagogia. Esses textos caracterizam-se principalmente por análises de conteúdo das falas e levantamentos (*surveys*). Pesquisas com adolescentes da rede pública revelam desconhecimento de uma série de detalhes sobre a sexualidade, como por exemplo, as mudanças anatômicas e fisiológicas que ocorrem no corpo durante a puberdade, relacionamento afetivo, iniciação sexual, identidade sexual, gravidez na adolescência, conhecimentos esses que contribuiriam para suas escolhas individuais (MOREIRA, et al., 2011; ASINELLI-LUZ; FERNANDES JUNIOR, 2008). Ademais, associam o preservativo masculino com representações de diminuição do prazer, sendo que amor e a confiança fazem com que se abra mão da proteção; prevalece a rejeição ao comportamento homossexual e o predomínio da heterossexualidade como forma legítima de manifestação sexual a qual é reiterada nas escolas (ASINELLI-LUZ; FERNANDES JUNIOR, 2008; TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, BESSA, 2011).

Os relatos dos graduandos/as de Biologia e pedagogia indicam repúdio às manifestações de discriminação e a tolerância à homossexualidade. No entanto, uma análise mais detalhada das justificativas apresentadas nos questionários sugere um discurso politicamente correto, que talvez não condiga com a prática, ilustrado pelas várias ressalvas e exceções à igualdade de direitos independente da orientação sexual. Essa aparente imparcialidade quanto à diversidade sexual transparece, por exemplo, na permanência da noção de “contágio homossexual”, na objeção a professores ou casais homossexuais e sua possível influência negativa sobre crianças e adolescentes. A maior parte (mais de 60%) declarou que gênero e sexualidade incluem a dimensão biológica e cultural, o que pode ser considerado um avanço na formação desses futuros professores. Todavia, não apresentaram explicações consistentes para essa tomada de posição. Esses/as mesmos/as formandos/as consideram-se inaptos/as a discutir conflitos sexuais

na escola (mesmo no caso em que tiveram contato com esses conteúdos) e apenas uma pequena parte declara conhecer bem os PCN (DINIS; CAVALCANTI, 2008; SOUZA; DINIS, 2010).

Já entre professores/as do Ensino Fundamental e Médio, os depoimentos são marcados pela insegurança em discutir aspectos do gênero e da sexualidade (SILVA; SIQUEIRA; ROCHA, 2009; ROSISTOLATO, 2009), e pela predominância de uma visão reducionista sobre a sexualidade, com ênfase nos agravos decorrentes da iniciação sexual (ALMEIDA et al., 2011; BORGES, et al., 2011). Sobre a questão da homofobia na escola Borges et al., (2011, p.32) relatam uma situação na qual o diretor de uma unidade escolar ressaltou a importância do trabalho sobre homofobia porque ‘meninos iam vestidos de meninas, com maquiagem e tudo e isso, segundo ele, era um desrespeito com os colegas e professoras’. Tal fato aponta para a pertinência de uma discussão sobre sexualidade no contexto escolar acerca dos papéis e identidades de gênero e do preconceito homofóbico. É interessante destacar que semelhante a essa relato, em minha atividade docente como tutora presencial na Licenciatura em Pedagogia, ao retratar as questões de gênero e sexualidade, uma aluna se referiu à importância da sexualidade estar presente no currículo, que segundo ela isso contribuiria para que meninos tivessem “modos de meninos”, e as “meninas modos de meninas”, e dessa forma, pela educação, evitaria que se tornassem homossexuais. Esses relatos sugerem uma “boa” adequação de gênero e o reforço da norma heterossexual.

Há a dificuldade entre os/as professores/as em definir o que é uma situação homofóbica. Ademais, o tempo necessário para discutir alguma brincadeira em sala de aula associada ao preconceito homofóbico levaria tempo demais, considerando o conteúdo curricular ao qual os/as professores/as são responsáveis, fazendo com que essas questões sejam toleradas e a discussão silenciada. Os/as educadores/as também relataram que o tema não é trabalhado transversalmente, o enfoque superficial da diversidade sexual encontrada nos PCN, além da falta de preparo técnico para a abordagem e deficiências no processo de formação (BORGES et al., 2011; ALMEIDA, et al., 2011; SANTOS et al., 2011). Muitos/as professores/as sentem-se frustrados/as ao perceberem a falta de aplicação das informações dadas em sala de aula, exemplificada pela ocorrência de casos de gravidez entre as alunas mesmo nos casos em que temas sobre sexualidade foram tratados em sala de aula (SANTOS, et al., 2011; SILVA et al., 2009; ASINELLI-LUZ; FERNANDES JUNIOR, 2008).

Destaca-se no discurso de jovens a coexistência de paradigmas tradicionais e não tradicionais sobre a paternidade e suas conexões com sexualidade e saúde reprodutiva, apontando às vezes para a tentativa de uma participação mais efetiva dos pais nos cuidados com os filhos, e em outros, aspectos muito sutis que reforçam o discurso tradicional (PEREIRA JUNIOR; SIQUEIRA; REZENDE, 2011), também no discurso de professores/as as representações de gênero oscilam entre classificações modernas e tradicionais sobre feminilidade e masculinidade (ROSISTOLATO, 2009). Os trabalhos apontam para o contraste entre performances dos/as professores/as em sala de aula e em situações domésticas, ao demonstrarem uma postura de combate às desigualdades naquela, e nesta a incerteza de ideais igualitários (ROSISTOLATO, 2009; ALMEIDA et al., 2011). E, por último, os trabalhos são unânimes em afirmar a necessidade de formação específica e continuada sobre o tema. A dificuldade em abordar a sexualidade reside na complexidade do tema que está associado diretamente a aspectos existenciais, familiares e valores sociais. Sobre a gravidez na adolescência Silva, Siqueira e Rocha (2009) chamam atenção para o fato de que os/as professores/as culpabilizam individualmente as jovens e desconhecem pesquisas que analisam de que modo os aspectos socioeconômicos, os papéis sociais e a trajetória familiar estão associados à gravidez, principalmente entre jovens de classes sociais menos favorecidas (SILVA; SIQUEIRA; ROCHA, 2009).

d. Gênero e Educação

Foram identificados 15 trabalhos que investigam as diferenças de gênero em relação à aprendizagem, liderança em debates e o comportamento no contexto escolar, entre professores/as, estudantes e a população em geral.

O desempenho escolar de meninos e meninas nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi pesquisado em três trabalhos. Dal'Igna (2007) analisa como as normas de gênero são incorporadas ao discurso pedagógico e como os desempenhos de meninos e meninas são classificados de diferentes formas; ou seja, meninos não atingem a média devido ao seu comportamento e as meninas devido à falta de conhecimento. Já Carvalho (2009) assinala que quando se adotam critérios de avaliação relacionados apenas a aprendizagem e não ao comportamento, há um equilíbrio entre meninos e meninas nas atividades de recuperação. Questionando a socialização diferenciada de meninos e meninas como causa do fracasso escolar, Brito (2006) conclui que o mau comportamento dos meninos não é suficiente para esclarecer todos os fatores

envolvidos no desempenho escolar. A autora cita a ausência de autonomia para realização das atividades como uma das principais causas do baixo desempenho escolar, tendo em vista que meninos indisciplinados, mas com autonomia, eram vistos como bons alunos; fatores como pertencimento social e o incentivo da família também são citados como influência para o desempenho escolar.

Com relação à construção de lideranças entre estudantes de graduação, Lima Junior, Ostermann e Rezende (2010) confirmam as assimetrias de gênero, nas quais os meninos assumiram a liderança nos debates, e ilustra como as interações sociais representadas por um debate em sala de aula podem reproduzir as desigualdades de gênero. As meninas ainda que não disputassem a liderança demonstraram formas de dar visibilidade aos seus questionamentos expondo suas opiniões ou fazendo comentários sobre as discussões, sem, contudo tentar subverter a posição de liderança masculina. Dentre os trabalhos que investigam as diferenças de resultados entre homens e mulheres em pesquisas educacionais, as análises revelam aspectos ora favoráveis aos homens (como na matemática), ora favoráveis às mulheres (como em práticas de leitura e escrita). No entanto, as pesquisas revelam que os testes valorizam atividades ou práticas mais comumente assumidas ou acessíveis a um ou a outro sexo. Dessa forma os resultados não devem ser tomados como universais, mais sim como práticas sociais e culturais articuladas ao modo de vida das pessoas (SOUZA; FONSECA, 2008; ARTES, 2007).

Há estudos que abordam a representação feminina na educação, articulando em alguns casos raça e classe social na dinâmica da escolarização no Brasil (FERRARO, 2009; 2010; BELTRÃO; ALVES 2009, ROSEMBERG, ANDRADE, 2008). Dentre os fatores que possibilitaram maior acesso feminino à educação pode-se citar o direito de voto, a educação igualitária e os direitos civis e de família. Chama a atenção o fato de que o crescimento da diferença de escolaridade a favor das mulheres pode contrariar as recomendações da ONU que apontam para a equidade de gênero em todos os campos de atividade (BELTRÃO; ALVES 2009).

Como o conceito de gênero aparece nas pesquisas

De acordo com os objetivos dos trabalhos, identificou-se que o conceito de gênero foi utilizado a partir de três focos de investigação. O **primeiro** centra-se na análise dos papéis sociais de gênero, nas concepções e representações de professores/as e alunos/as sobre masculinidades e feminilidades, e nos processos sociais de “aprender” a ser

menino ou menina. O conhecimento dos discursos de professores/as e alunos/as sobre gênero pode ser fundamental na tentativa de desnaturalizar categorias tradicionais das identidades de gênero e sexuais que se constituem numa trama de saberes e poderes. Os trabalhos apontam e questionam representações binárias e normativas que, na maioria das vezes, buscam uma adequação do sexo ao gênero e à heteronormatividade. A prática pedagógica poderia contribuir para a igualdade de gênero ao questionar a negação ou manutenção das dinâmicas estabelecidas entre os gêneros.

O **segundo** focaliza a diferença de desempenho escolar ou o nível de escolarização entre os sexos, articulados ou não com as variáveis raça e classe social; as implicações das desigualdades entre homens e mulheres para a vida cotidiana; as relações de gênero e a distribuição desigual de poder. A compreensão das desigualdades de poder sobre a diferença sexual permite explicar algumas desigualdades na educação. Nesse ponto são acionados mecanismos de essencialização que reforçam e naturalizam diferenças. Discute-se, por exemplo, até que ponto a valorização de determinadas habilidades (associadas às expectativas de gênero ou às práticas sociais de controle) e a formação de estereótipos podem favorecer um sexo em detrimento do outro. Ou ainda, a partir de diferenças estatísticas na variável sexo, levantam-se hipóteses sobre como os processos históricos e culturais se articulam com essas categorias e produzem as diferenças. Essas análises podem subsidiar investigações sobre como o gênero perpassa o discurso pedagógico e regula as normas de comportamento vigente.

O **terceiro** foco de investigação discute como o conceito é problematizado em artigos ou documentos de referência e qual a sua contribuição nas reflexões acerca das desigualdades entre homens e mulheres. Nesse caso, problematiza-se a natureza teórica do conceito e como foram desenvolvidas críticas à visão funcionalista (a qual associa gênero aos traços do caráter e comportamento inscritos sobre os sexos), passando à categoria teórica e abandonando a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura. Além disso, esses artigos tratam da polêmica que envolve o conceito, sendo apropriado às vezes de forma descritiva e restrita as diferenças observadas entre os sexos, outras com uma definição analítica, que incluiria o entendimento de como se produzem essas diferenças.

Na maioria dos trabalhos foi observada uma preocupação com a definição do conceito de “gênero”, não considerando o termo como autoexplicativo. Dentre os principais referenciais conceituais utilizados estão os trabalhos das feministas pós-estruturalistas como Scott (1995), Louro (1997), Connell e Nicholson (2000) e que são

convergentes. Gênero é sempre definido como socialmente construído, possibilitando correlacionar os significados da masculinidade e feminilidade a um determinado contexto sócio cultural, considerando qualquer hierarquia ou distribuição de poder como arbitrárias. Da mesma forma, e sem negar a definição acima, o conceito aparece numa perspectiva relacional, ou seja, o que é definido como masculino só tem sentido quando relacionado ao feminino, e vice-versa. A aplicação dessa perspectiva relacional pode ser ilustrada na descrição de um homem menos tradicional e provedor e uma mulher mais participativa no mercado de trabalho, apresentando uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher. O conceito aplicado nos estudos não sinaliza apenas para as mulheres como objeto de análise, mais sim para as relações entre homens e mulheres, e a compreensão do valor atribuído a características associadas ao masculino ou feminino. Em análises futuras caberia uma discussão mais aprofundada e complementar sobre a consistência do conceito de gênero, a exemplo das revisões sobre a incorporação da categoria gênero no campo da saúde propostas por Villela et al (2009) e Aquino (2006), citada anteriormente.

A perspectiva quanto ao conceito de sexualidade

Com relação ao conceito de sexualidade os trabalhos foram classificados em 2 diferentes tipos de abordagem:

- 1) *Enfoque predominantemente biológico*: Esses trabalhos, embora afirmem que as ações envolvendo o tema sexualidade devem ir além do aspecto preventivo, não fazem uma integração entre as Ciências Sociais e biológicas ao pensar o tema em questão. Não há também uma articulação entre as desigualdades e preconceitos que envolvem os diferentes estereótipos relacionados à questão do gênero e orientação sexual. A reprodução é tema central desses trabalhos, o que inclui a anatomia dos órgãos sexuais, fecundação, métodos contraceptivos e estratégias de prevenção da gravidez precoce, das DST e AIDS (BARCELOS; JACOBUCCI, 2011; ALENCAR; SILVA; SILVA; DINIZ, 2008; SCHROEDER, FERRARI; MAESTRELLI, 2010).
- 2) *Enfoque predominantemente sociocultural*: as fundamentações teóricas ou análises dos dados partem da ideia que a sexualidade humana depende do processo de socialização; os trabalhos apontam para a multiplicidade de construções e vivências histórico-culturais, tendo por base discussões a respeito das relações de gênero e diversidade sexual. Discutem a diversidade de orientações sexuais (incluindo a homossexualidade), os valores, tabus e preconceitos ligados ao tema. Os estudos não tratam necessariamente

de todos os itens descritos, mas valem-se de alguns deles, e esclarecem a importância de fatores socioculturais na constituição das identidades sexuais e de gênero. Apresentam a importância do debate acerca de questões ligadas ao corpo (DST/AIDS, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos) a partir dos referenciais socioculturais (DINIS; CAVALCANTI, 2008; SOUZA; DINIS, 2010; PEREIRA JUNIOR; SIQUEIRA; REZENDE, 2011; ROSISTOLATO, 2009; SANTOS, et al., 2011; TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011; MOREIRA, et al., 2011; BORGES, et al., 2011; SILVA; SIQUEIRA; ROCHA, 2009; ASINELLI-LUZ; FERNANDES JUNIOR, 2008; SILVA; SIQUEIRA; LACERDA, 2010; ALMEIDA; NOGUEIRA; SILVA; TORRES, 2011; MANO; GOUVEIA; SCHALL, 2009; MOREIRA; FOLMER, 2011; FURLANI, 2008; ROHDEN, 2009; MOIZÉS; BUENO, 2010; ANDRADE, et al., 2009; SILVA; BRANCALEONI; OLIVERIA, 2010; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; SOARES, et al., 2008; ALTMANN, 2009; DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007; CÉSAR, 2009; FELIPE, 2007; VIANNA, UNBEHAUM, 2006; DINIS, 2008; SILVA; MEGID NETO, 2006).

Dos 28 trabalhos sobre sexualidade, três apresentam um enfoque predominantemente biológico relacionado a uma intervenção educativa ou proposta pedagógica sobre anatomia feminina e masculina, masturbação, menstruação, reprodução humana, gravidez, DST/AIDS, métodos anticoncepcionais, formas de práticas sexuais, sexo e sexualidade. Embora seja citada a importância de levantar as dúvidas dos/as adolescentes em relação ao tema, e dê atenção aos processos de ensino e às construções de conceitos científicos, tais aspectos não são aprofundados ou articulados com demais aspectos da sexualidade.

A maior parte dos artigos (25) incorpora os referenciais sociológicos para discutir temas como DST/AIDS, gravidez na adolescência, diversidade sexual, relações de gênero e adolescência. Possuem como pressuposto que a abordagem exclusivamente anatômico-fisiológica desse tema não atende às dúvidas e curiosidades dos/as alunos/as, fundamental para prevenção. No caso das práticas sexuais, por exemplo, reflete sobre como a sexualidade está associada a mecanismos de exclusão ou ainda apontam para a percepção da relação sexual de uma outra lógica que não a da compulsória reprodução. Outro exemplo é o tema gravidez na adolescência no qual ressalta-se como determinantes de cunho social, cultural e psicológico interferem no comportamento dos/as jovens, e as relações simbólicas por trás desse fenômeno.

Cabe destacar que alguns trabalhos não tinham como objetivo discutir aspectos biológicos da sexualidade, adotando apenas referenciais próprios da sociologia. Essa abordagem dos temas pode ser considerada um avanço, na medida em que incorpora novos elementos a discussão sobre a sexualidade, que não apenas associada à doença ou à reprodução, contribuindo para superação da discriminação. Louro (2003, p.141) salienta que essa forma de abordar a sexualidade significa:

(...) assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...

Do total de 52 trabalhos, 23 fazem alguma menção sobre os PCN, incluindo a forma como o tema foi inserido no currículo, a importância de atender a suas recomendações, a abordagem transversal de questões como a homossexualidade, aborto, abuso sexual, questões de gênero, e a importância da contribuição de diversas áreas como a Educação, Psicologia e Antropologia para tratar os temas. No entanto, alguns trabalhos adotam uma perspectiva mais crítica ao questionar vários pontos desse documento, já citados, como: o uso do masculino como genérico presente em todo documento, a falta de uma discussão específica sobre homossexualidade, a temática ‘gênero’ restrita ao tópico de orientação sexual, a sexualidade e gravidez sendo tratadas em termos de prevenção (desconsiderando que nem sempre a gravidez é indesejada entre as jovens), a falta de ações e capacitações que pudessem efetivamente incorporar essa temática em sala de aula, dentre outras.

Percebe-se que os PCN – orientação sexual - são sem dúvida um avanço ao legitimar a discussão de sexualidade e gênero em contexto escolar, incorporando a perspectiva sociocultural ao debate e estendendo esse conteúdo às várias disciplinas do currículo, fato já amplamente descrito na literatura acadêmica. No entanto, o documento é de 1997 e necessita de atualizações, tendo em vista o aprimoramento das diversas pesquisas sobre o tema e a ampliação de políticas públicas voltadas para a diversidade no transcorrer desses 17 anos, principalmente após a criação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que articula dentre outras questões a diversidade nas políticas educacionais (MOEHLECKE, 2009).

Em síntese, o que aponta a literatura?

Por meio da presente análise pode-se constatar que os principais periódicos que publicam as temáticas gênero e sexualidade são os Cadernos de Saúde Pública e a Revista Pró-Posições; o primeiro com o escopo voltado ao estudo da saúde coletiva em geral e o segundo à educação. Dentre os periódicos específicos da área de Ensino de Ciências, encontra-se a Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (REEC), que embora tenha uma produção tímida (5 trabalhos), é a que mais publica no conjunto analisado, tendo em vista os critérios de busca adotados. Quanto à distribuição da publicação, no período de 6 anos observa-se um leve declínio, mas a produção sobre a temática está presente na pesquisa em Ensino de Ciências, diferentemente de outros achados que consideram a produção nula.

As Instituições que mais publicam sobre o tema são a USP/SP, a UFRGS/RS e a FIOCRUZ, fato que é corroborado pela presença de grupos de pesquisa nessas instituições. Da mesma forma as regiões geográficas que mais produzem são as regiões sul e sudeste, cuja produção é elevada não só em pesquisas envolvendo gênero e sexualidade, mas também nas mais variadas áreas do conhecimento. É a Grande Área de Ciências Humanas a que mais publica sobre o tema, seguida pelas Ciências da Saúde; quando se estuda as áreas agregadas, ganha destaque a Educação seguida da área de Ensino, revelando a presença de publicações nessa área. A maior parte dos trabalhos possui abordagem qualitativa o que é coerente com a pesquisa em educação; segundo Lüdke e André (2005, p.7):

(...) se quisermos saber o que se passa dentro da sala de aula, que acaba contribuindo para aumentar a evasão e a repetência, não é exatamente o levantamento que irá nos ajudar, mas um outro tipo de estudo, que permita compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial.

A partir da divisão dos eixos temáticos pode-se apreender de que modo os estudos na área de Ensino/Educação abordam os temas gênero e sexualidade. São pesquisas que descrevem e analisam cursos de capacitação para professores/as, políticas públicas, revisão da produção acadêmica, percepções de professores/as e alunos/as e as relações de gênero na educação. As análises confirmam as dificuldades por parte dos/as professores/as em abordar os temas, haja vista a falta de preparo durante a graduação. Os PCN reconhecem essa deficiência na formação e recomendam que o/a educador/a tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens. Nessa direção o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), promoveu programas como Brasil sem Homofobia e o Gênero e Diversidade na Escola (VIANNA, 2012), visando a capacitação de profissionais da educação em gênero e sexualidade para a discussão dessas questões em contexto escolar.

Embora os livros didáticos de Ciências não questionem os estereótipos de gênero em seu conteúdo, os livros paradidáticos de educação sexual reconhecem outras possibilidades de relacionamentos afetivo-sexuais. Dentre as sugestões apresentadas para o trabalho em sala de aula destacam-se a abordagem do tema em todos os níveis de ensino com linguagem e conteúdos adequados à faixa etária a qual se destina, a começar pela Educação Infantil, haja vista a discriminação sexista e homofóbica presente já nessa faixa etária. Knauth et al., 2006 complementam que a defasagem idade/série, em função das altas taxas de reprovação e abandono escolar, contribuem para que a preparação para a entrada na sexualidade seja realizada muitas vezes de forma tardia. Argumentam que se a escolarização é fator que adia a gravidez, deve haver uma antecipação do conteúdo de educação sexual obedecendo a critérios etários, e não seriados.

O destaque para a diversidade de modelos familiares e a valorização dos sentimentos amorosos que unem as pessoas, independente da orientação sexual, são temas inovadores que podem auxiliar na dissociação da homossexualidade como estereótipos de safadeza ou libertinagem (outros tipos de interesses em manter uma relação sexual podem aparecer, como por exemplo a relação sexual por dinheiro, mas isso nas séries mais avançadas). Sobre os novos arranjos familiares, os altos índices de separação e divórcio fazem com que várias famílias sejam recombinações (GIDDENS, 1994). Ademais faz-se uma crítica à família tradicional²⁴ ao reconhecer que a igualdade e a educação das mulheres, incompatíveis com a família tradicional, são a força promotora da democracia e do desenvolvimento.

Compreende-se que o bom relacionamento é o que reflete valores democráticos, ou seja, que se estabelece entre iguais, isento de poder arbitrário, coerção e violência, incluindo a igualdade de direitos e responsabilidades. Giddens (2007, p.72) denomina a aplicação desses princípios de “democracia das emoções na vida cotidiana”, na qual não haveria distinção de princípios entre relacionamentos heterossexuais e homossexuais. Implícito na democracia emocional está a aceitação de obrigações e direitos

²⁴ Família tradicional típica da década de 1950, composta pelo pai que provia a casa financeiramente e pela mãe dona-de-casa em tempo integral, além dos filhos nascidos desse casamento (GIDDENS, 2007).

sancionados por lei, na qual a proteção das crianças deve ser o aspecto primordial da legislação. No Brasil embora a legislação reconheça apenas a união estável entre pessoas do mesmo sexo, e não o casamento²⁵, em alguns casos, casais homossexuais já conseguiram a guarda de crianças em juízo.

Com relação às experiências de ensino, parte das análises apresenta avanços no sentido de apontar discussões mais aprofundadas sobre a construção social da sexualidade e gênero. Porém, em alguns artigos, constata-se que ainda não há a apropriação dessa perspectiva, indicando a falta de diálogo entre a área biológica e das Ciências Sociais. De acordo com Bird e Rieker (1999) a limitação do paradigma biomédico é paralelamente acompanhada por uma lacuna no paradigma das Ciências Sociais. Explicações científicas procedentes de premissas reducionistas tendem a explicar os fenômenos como puramente biológicos ou sociais. A competição entre esses dois campos faz com que a perspectiva integrada seja ignorada, fragmentando o pensamento científico. Embora fatores biológicos como genética e exposição hormonal possam contribuir para as diferenças entre homens e mulheres, vários processos sociais podem criar, manter ou agravar a saúde biológica. A combinação de fatores sociais e biológicos poderia auxiliar na compreensão das diferenças entre homens e mulheres, além de esclarecer e enriquecer o conhecimento biológico e social. No presente estudo, a maior parte dos trabalhos analisados incorpora essa perspectiva de integração do biológico com o social a partir da observação do referencial socioconstrutivista, envolvendo o conceito de gênero e sexualidade na reflexão das desigualdades e na formulação de políticas públicas.

A literatura pesquisada destaca também o interesse crescente de estudos e publicações sobre as temáticas gênero e sexualidade nas mais variadas áreas do conhecimento e a importância da inclusão dos estudos de gênero e sexualidade nos cursos de formação docente. Pesquisas com estudantes da rede pública revelam uma série de desconhecimentos sobre a sexualidade (ex. o uso do preservativo é deixado de lado no decorrer do namoro) e repúdio ao comportamento homofóbico. Entre graduandos/as de Biologia e pedagogia foram observadas concepções politicamente corretas a respeito da homossexualidade; todavia, uma análise mais detalhada aponta para justificativas preconceituosas e em outros casos a falta de explicações mais densas

²⁵ O casamento entre pessoas do mesmo sexo já é legalizado em 14 países. A França foi o país mais recente a legalizar o casamento homossexual – em 23 de abril de 2013- numa votação na Assembleia Nacional com 331 votos a favor e 225 contra.

para as posições. Esses/as graduandos/as se declaram inaptos a discutir o tema, mesmo quando abordado na graduação.

Já entre professores/as do ensino fundamental e médio, a literatura aponta insegurança em discutir o assunto, uma visão reducionista sobre a sexualidade, cuja ênfase são os agravos decorrentes da iniciação sexual, a dificuldade em discutir homofobia na escola, e o desconhecimento de pesquisas que assinalam os fatores socioeconômicos e culturais associados à gravidez na adolescência. As diferenças de gênero na avaliação da aprendizagem ainda persistem, embora pesquisas tendam a discutir e elencar os estereótipos de gênero presentes em tais avaliações. Chama atenção a reversão do hiato de gênero na educação a favor das mulheres, o que contraria as recomendações da ONU que apontam para a equidade de gênero em todos os campos de atividade.

Os artigos buscaram problematizar o conceito de gênero em suas análises, revelando maior ou menor aproximação com a definição proposta por Scott (1995). Foram apresentadas análises dos papéis de gênero, das concepções de masculinidades e feminilidades, dos processos pelos quais se aprende a ser menino ou menina, questionando sempre representações normativas sobre sexualidade e gênero. Também aparece a diferença de desempenho escolar entre os sexos, acompanhada da discussão de como essa diferença se constitui e como pode ser desconstruída. E por último, discute-se a natureza teórica do conceito, que abandona a ideia de uma base natural fixa sob a qual a cultura agiria.

Sobre o conceito de sexualidade a maioria das pesquisas adota uma perspectiva predominantemente sociocultural, que inclui uma discussão para além de questões biológicas. O que seria mais um item a favor da interdisciplinaridade entre as Ciências biológicas e sociais. Sobre os PCN a presente revisão observa um avanço na discussão da temática, e a leitura permite afirmar tentativas de atender às recomendações desses documentos. No entanto, os PCN trazem apenas recomendações que podem ser atendidas ou não, e que não dependem apenas da vontade do/a professor/a, mas também de condições subjacentes a sua atuação. São feitas muitas críticas aos PCN, indicando amadurecimento das investigações e a perspectiva de futuras mudanças.

Embora recente - pós epidemia de AIDS - a abordagem da sexualidade e das questões de gênero a partir de uma perspectiva sociocultural vêm aos poucos ganhando visibilidade nos meios acadêmicos. Porém a prática pedagógica aponta para o fato de que a sensibilização das pessoas para questões de preconceito e discriminação,

subjacentes à abordagem da sexualidade e gênero, não se efetiva num curto período. É necessário uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões, não em forma de mais uma disciplina, mas perpassando transversalmente o currículo universitário, a fim de que esses/as profissionais sintam-se seguros em lidar com a diversidade. Da mesma forma há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes.

Com o recorte de pesquisa aqui adotado seria muito audacioso construir um prognóstico para o Ensino de Ciências, porém acredita-se ter apontado um panorama sobre o assunto e suas interfaces, principalmente sobre as vantagens para o ensino e a pesquisa do diálogo entre as Ciências biológicas e sociais a partir das especificidades de cada área. Espera-se que esse trabalho possa ampliar a divulgação de pesquisas no Ensino de Ciências e também auxiliar na consolidação dessa área de investigação.

V. PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS E O CURSO GDE

Este capítulo apresenta a primeira parte da análise das entrevistas realizadas com 12 professores/as de Ciências que concluíram o GDE e ou EGeS. Inicialmente serão apresentados os dados alusivos ao perfil geral do grupo, à decisão de ser professor/a e à formação universitária referente ao ensino da sexualidade. No que diz respeito à prática docente, será descrito o conhecimento e uso dos PCN e as demanda e motivações para realização do curso GDE. Ao final são feitas algumas considerações sobre os efeitos do curso na prática docente e na vida pessoal na perspectiva dos/as entrevistados/as e os entraves para a consolidação das ações propostas no curso.

5.1 Perfil geral do grupo

O grupo é formado por concluintes do GDE dos anos 2009 e 2010 e do EGeS de 2011. Como indicado nos quadros 2 e 3 sobre o perfil e formação profissional dos/as professores/as, foram entrevistados 2 homens e 10 mulheres, com idade variando de 26 a 59 anos, residentes em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Valença, Volta Redonda, Nova Iguaçu, Cabo Frio, Itaboraí, Duque de Caxias e Macaé). O perfil de entrevistados/as de acordo com o sexo coincide com os dados do estudo realizado pelo INEP (BRASIL, 2009) no qual as mulheres representam 81,6% do total de professores da Educação Básica do país. Atualmente o curso GDE possui uma abrangência nacional sendo oferecido por 36 Instituições Públicas de ensino distribuídas por 22 estados e abarcando todas as regiões do país (CAPES, 2010c).

Um elemento comum a todos/as é o fato de serem egressos de universidades particulares, sendo que a maioria fez cursos de pós-graduação e/ou está cursando uma segunda graduação, indicando a busca por qualificação profissional. O maior número de formandos/as oriundos de universidades particulares sugere maior dificuldade de inserção nas universidades públicas que em geral são mais qualificadas e possuem um exame de seleção mais criterioso. O tempo de atuação profissão variou de 2 a 27 anos, conforme a idade e o ano de formatura. Com relação ao número de estabelecimentos que cada professor/a leciona, a maior parte (8) trabalha em mais de duas escolas. Esses dados revelam que devido aos baixos salários os/as professores/as precisam ampliar a carga horária de trabalho, acumulando duas matrículas na rede pública e, em alguns casos, incluindo a rede particular.

De um modo geral a docência é pouco atrativa e pouco valorizada na visão social. De acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas sobre a atratividade da

carreira docente no Brasil (GATTI, 2009) esta não representa uma possibilidade profissional entre alunos/as da 3º série do Ensino Médio que prestaram vestibular ao final do ano. Dos 1501 alunos/as entrevistados/as na referida pesquisa apenas 2% (31) indicaram a opção de cursar alguma licenciatura, fato que indica a rejeição à carreira docente. As precárias condições de trabalho oferecidas principalmente pelas instituições públicas estaduais e municipais sejam elas: prédios mal construídos e mal cuidados, falta de material e apoio pedagógico e os modismos²⁶ no ensino favorecem a construção de uma imagem empobrecida de educação (GATTI, 2013).

As respostas sobre filiação religiosa revelam pluralidade de credos, assim distribuídos: católica (3), afro-brasileira (3), espírita (2), budista (1), evangélica (1); duas pessoas disseram não ter religião. Essa informação é limitada uma vez que não foi explorado o impacto da religião para a vida profissional e pessoal; no entanto no decorrer do trabalho são feitas algumas correlações entre as práticas religiosas e as visões dos/as professores/as sobre os temas aqui discutidos.

Quadro 2: Dados sobre o perfil dos/as professores/as de Ciências entrevistados

Nome fictício	Formação gênero e sexualidade	Idade	Município	Est. Civil	Religião	Filhos	Escolas*
Fernanda	GDE + EGes	34	Rio de Janeiro	S	Umbanda	1	E, M, P (3)
Carla	GDE + EGes	40	Rio de Janeiro	V	Budista	0	E, P, Militar (3)
Taís	GDE	46	Valença	C	Católica	2	E (1)
Paulo	GDE+ EGes	26	Nova Iguaçu	S	Católica	0	E (1)
Júlia	GDE	37	Cabo Frio	C	Não	2	E, M (1)
Mara	GDE	39	Volta Redonda	C	Espírita	0	E, M (2)
Ana	GDE	51	Volta Redonda	C	Espírita	2	M,P (2+ Sec Edu)
Cláudio	GDE+ EGes	59	Itaboraí	C	Católica	4	M,E (1+ Sec saúde)
Sandra	GDE+ EGes	36	Rio de Janeiro	C	Não	2	E, P (2)
Ester	GDE	48	Duque de Caxias	S	Candomblé	0	E (2 matrículas)
Sheila	EGes	29	Volta Redonda	C	Umbanda	0	M (1)
Lúcia	GDE	52	Macaé	C	Evangélica	2	M, E (2)

E – Escola Estadual; M- Escola Municipal; P – Escola Particular

²⁶ Considera-se o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro um desses modismos ao alterar totalmente o conteúdo curricular de Ciências e Biologia, retirando diversos conteúdos básicos, e mostrando uma incoerência no encadeamento dos assuntos.

Quadro 3: Dados sobre formação e atuação profissional dos/as professores/as de Ciências entrevistados/as

Nome fictício	Egresso de universidade	Formação acadêmica	Formado em	Leciona Ciências há
Fernanda	Particular	Graduação em Biologia; Especialização em Psicopedagogia	2004	7 anos
Carla	Particular	Graduação em Biologia, mestre e doutora em Biologia Parasitária	1992	13 anos
Taís	Particular	Graduação Biologia, aperfeiçoamento e cursando pedagogia CEDERJ	1992	3 anos
Paulo	Particular	Graduação em Biologia	2010	2 anos
Júlia	Particular	Graduação em Biologia	1995	6 anos
Mara	Particular	Graduação em Biologia, Especialização em Sexualidade Humana	1999	5 anos
Ana	Particular	Graduação em Biologia, Especialização em Ensino de Ciências, Especialização em Meio Ambiente	1980	27 anos
Cláudio	Particular	Graduação em Pedagogia e em Biologia	2007	3 anos
Sandra	Particular	Graduação em Biologia	1995	10 anos
Ester	Particular	Graduação em Biologia, habilitação em matemática, cursando Pedagogia CEDERJ	1990	22 anos
Sheila	Particular	Graduação em Biologia	2005	9 anos
Lúcia	Particular	Graduação em Serviço Social, Biologia, Mestrado	2000	11 anos

5.2 A decisão de ser professor/a

A análise das motivações para inserção desses/as profissionais no magistério é diversificada e ajuda a compreender como foram construídas suas trajetórias profissionais. Foram encontradas três orientações para a escolha da carreira no grupo. A primeira refere-se ao desejo de ser professor/a desde o período da infância, que pode estar associado a fatores diversos, como a identificação com um professor de Ciências e as lembranças das aulas, a influência da família ou o gosto pelos estudos. Para ilustrar segue o depoimento de Paulo²⁷:

Na verdade não foi nenhuma inspiração familiar, porque meus pais eles têm a 2ª série do Ensino Fundamental, meus irmãos têm até a quarta série também, então... tá no sangue, desde que eu me entendo por gente eu queria ser professor, inicialmente de matemática. Até o Ensino Médio eu tava com essa concepção, mas depois resolvi mudar pra Biologia, e eu to aí formado, e acho que fiz a escolha certa.

A segunda motivação está relacionada ao fato do magistério oferecer mais oportunidades de entrada no mercado de trabalho, quando comparada às ofertas de atuação no campo da pesquisa aplicada em Biologia (como muitos pensam, no Laboratório). De acordo com Castro, Brandão e Nascimento (2011), embora os/as formando/as direcionem sua formação para a pesquisa, a maior parte atua na docência

²⁷ Todos os nomes apresentados são fictícios.

pela maior facilidade de inserção profissional. A fala de Fernanda expressa bem como o magistério se constituiu a primeira possibilidade de emprego:

Quando eu terminei o 1º grau eu fiz técnico em Química, então eu sempre gostei dessa parte de La-bo-ra-tó-ri-o. Aí eu ia tentar engenharia química na UERJ, e acabou que no pré-vestibular eu me interessei pela Biologia. Aí fui fazer Biologia. A princípio meu foco não era o magistério, era ser bióloga. Só que aí quando eu me formei a primeira porta que se abriu foi de cursinho pré-vestibular, pré-técnico, então em seguida pintou o Colégio Particular, então 1 ano depois pintou o estado e 2 anos depois entrou o município. E eu tô no magistério. Mas não foi uma escolha: 'vou ser professora'.

A terceira situação refere-se à inserção no magistério na área de Ciências Biológicas diante da dificuldade de ingresso ou acesso a outras carreiras:

Como a minha intenção era fazer nutrição, e aqui na área não tinha, eu pulei pra área de Biologia. É porque tinha a ver mais com a área de saúde que eu queria seguir. Então eu fiz a parte de Biologia e... tô dando aula de Ciências.”
(Júlia)

Ainda na linha de “uma segunda opção de carreira” estão aqueles/as que foram para o magistério, visando à independência financeira para poder investir, no futuro, em outra formação na área biomédica. Este foi o caso de Ester que desejava ser psiquiatra, mas devido às condições econômicas da família, buscou o magistério para custear seus estudos:

Eu decidi ser professora por acaso, eu nunca quis ser professora. Eu queria ser psiquiatra, mas na época que eu estudava tinha mais gente em casa, 2 irmãos que estudavam em escola particular. Quando eu terminei a 8ª série, o diretor da escola que era muito amigo do meu pai falou: ‘você quer ser independente? Então o único curso que vai te dar uma profissão é o magistério. Você pode fazer formação de professores e depois fazer o que você quiser, vai fazer um pré-vestibular, vai fazer o vestibular pra faculdade’. (...) aí acabei fazendo normal, e nessa coisa você vai deixando a vida te levar, eu fui fazer estágio e gostei e fui ficando, fui ficando, e hoje não sei fazer outra coisa que não seja escola.

Os depoimentos acerca da maior acessibilidade da carreira docente em termos de formação profissional e inserção no mercado de trabalho são convergentes com o estudo de Louzano et al., (2010). De acordo com os autores as taxas de desemprego são baixas entre os/as professores/as e raramente eles/elas ficam desempregados/as; porém, esse benefício não é suficiente para compensar as condições negativas de trabalho, como a falta de prestígio profissional e os baixos salários. Tais aspectos, somados as lacunas na

formação dos docentes, tem limitado a qualificação do ensino no Brasil, particularmente na rede pública.

A respeito da qualificação do ensino no país, avaliações externas como, por exemplo, o PISA 2012 (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) apontaram uma tímida melhoria no ensino no Brasil comparando a pontuação de 2009 e 2012 (OECD, 2013). Entretanto quando comparado a outros países o Brasil caiu no ranking, passou do 57º para o 58º lugar em matemática, do 53º para o 55º lugar em leitura e do 53º ao 59º lugar em Ciências num ranking de 65 países. Além disso o Brasil ainda está abaixo das médias dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (OECD, 2013). Nessa mesma direção o relatório da UNESCO (2014), divulgado recentemente, revela que o Brasil está entre os 53 países que não atingiram (e nem estão perto de atingir) os objetivos do Programa Educação para Todos até 2015. Dentre os objetivos desse programa estão: atender à educação na primeira infância, universalizar o ensino primário, promover as competências de aprendizagem e de vida para jovens e adultos, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação. O relatório assinala como causa do baixo desempenho a má qualidade da educação, a falta de aulas atrativas e professores/as não capacitados (UNESCO, 2014).

Os relatos sobre os aspectos positivos e negativos da carreira de docente ilustram de que modo as precárias condições de trabalho e o contexto socioeconômico comprometem a atuação do/a professor/a no processo de formação dos/as alunos/as. Dentre os aspectos positivos da carreira docente foram citados: a possibilidade de trabalhar com a experimentação em laboratório de Ciências, o contato com os/as alunos/as, a possibilidade de poder contribuir para a formação dos/as jovens, e o respeito pelo/a professor/a, principalmente entre alunos/as de escolas públicas. Já a parte negativa da profissão refere-se às questões estruturais como baixos salários, longa jornada de trabalho, o deslocamento entre escolas diferentes, falta de material, ou ainda a falta de apoio das famílias dos estudantes e a impotência do/a professor/a diante da violência que invade a escola.

5.3 A formação universitária e o tema sexualidade

Dos/as 12 entrevistados/as, apenas três professoras citaram que o tema sexualidade foi tratado na licenciatura. Com poucas lembranças da época de graduação, Lúcia, formada há 13 anos, afirmou ter estudado apenas a parte anatômica dos sistemas

reprodutores masculinos e femininos. As outras duas disseram que o foco do ensino na faculdade era orientado pelos conceitos legitimados pela ciência e que os aspectos da sexualidade relativos aos valores culturais deveriam ser tratados pela família, como indica a fala de Lucia:

Ela (a professora de graduação) abordou com a gente a baixa idade, cada vez a iniciação sexual, os cuidados que a gente tinha que ter com os alunos, as informações serem o mais técnicas possíveis, pra você não emitir conceitos e valores. Conceitos e valores é uma coisa que é responsabilidade da família, não é seu como professor, e (você deve) abordar de uma forma científica os assuntos, não entrar muito pra área pessoal.

Os/as demais entrevistados/as estranharam e riram da pergunta, sugerindo um questionamento sobre a pertinência de abordar demais aspectos da sexualidade que não os biológicos durante a licenciatura. Eles/elas revelaram que as diversas dimensões da sexualidade, discutidas nos âmbito do GDE ou do EGeS, eram relativamente novas e não contempladas nos cursos de graduação, principalmente na época que eles se formaram. Segundo Altmann (2013) a autonomia conferida aos cursos de graduação permite a inclusão ou a ausência de tais temas, de tal modo que possibilita a professores/as mais sensíveis a essa temática incluí-la em cursos ou disciplinas, e a outros/as que ao contrário não se sensibilizam com o tema a possibilidade de não abordá-lo.

Da mesma forma que os/as entrevistados/as durante minha licenciatura em Ciências Biológicas em uma Universidade particular no interior do Estado do Rio de Janeiro, o tema sexualidade foi abordado apenas em relação ao corpo biológico– sistemas reprodutores, hormônios, administração de métodos contraceptivos, as fases da gestação, etc. Os aspectos históricos, culturais e sociais que envolvem o tema não foram contemplados, deixando uma lacuna para o enfoque da sexualidade na prática docente.

5.4 O uso dos PCN pelos/as professores/as

Todos/as os/as entrevistados/as afirmaram terem lido sobre os PCN, todavia a maior parte não se lembra do conteúdo tratado e não utiliza os PCN para a prática em sala de aula. A fala de Ester é ilustrativa:

Então PCN sinceramente tá lá na estante da minha casa, não pego aquilo de jeito nenhum. Já li, pra fazer trabalho, fazer concurso, mas pra trabalho mesmo... nem como diretora.

As respostas indicam uma repetição das diretrizes dos PCN relativas à definição da sexualidade como “um tema transversal”, além da falta de uma explicação mais consistente ou clareza sobre como operacionalizar tal tema na sala de aula. O sentido de transversalidade, quando referido, é interpretado como algo que não tem um momento definido para ser tratado, devendo ser comentado quando surgir a oportunidade, como revela a fala a seguir:

Não tem uma hora pra você falar de sexualidade, nem de gênero, nem de diversidade. É uma coisa assim: apareceu o assunto, comentou. Eu não lembro mais os objetivos gerais nem específicos, isso aí eu não me recordo. Tais.

Esses comentários confirmam a importância da oferta de cursos sobre os temas previstos nos PCN durante e/ou após (como no caso do GDE) a formação profissional dos/as professores/as. Em síntese deve haver coerência entre o conteúdo das diretrizes definidas nas políticas educacionais e o processo de formação dos docentes (MANZANO; DINIZ, 2004; VALLADARES, 2002).

5.5 Demandas e Motivações para a realização do curso GDE

Foi recorrente na fala dos/as professores/as a demanda dos/as alunos/as por aulas de reprodução e sexualidade. O interesse dos/as alunos/as pelo tema pode ser considerado como mais uma motivação para a realização do curso. Observei em minhas aulas que a demanda é grande tanto por parte dos/as alunos/as de Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Numa aula da 2ª série do Ensino Médio, na faixa etária de 16, 17 anos, no dia da entrega do livro didático, por exemplo, os/as alunos/as ficaram surpresos com as gravuras de acasalamento de animais presentes no livro de Biologia: “Fulano, abra na página tal”; “Veja professora, o que eles estão fazendo?” “Professora quando estudaremos sobre sexo?” Tal interesse atua como um estímulo para que a sexualidade seja trabalhada e novas discussões possam ser propostas. Devido a esse interesse a professora Ana prioriza trabalhar o conteúdo de sexualidade logo no primeiro bimestre do ano letivo (8º ano). Ela lembra que há muitos anos os/as alunos/as aguardavam ansiosos/as esse tema que era o último capítulo do livro didático:

Então o menino ficava o ano todo passando aquela folha, esperando o dia que ia abordar aquilo. E hoje em dia eu faço meu currículo como eu acho que deve ser, sem seguir livro nenhum.

Nesse aspecto a pesquisa de Altmann (2005) revela que essa situação é bastante comum ao afirmar que vários/as professores/as deixam o capítulo de sexualidade para o final do ano, justamente para que não haja tempo suficiente para trabalhar a questão.

O interesse dos/das alunos/as pelo tema pode ser evidenciado pela associação da sexualidade com diversos assuntos dentro da disciplina de Ciências, como no caso da exibição do filme “A guerra do fogo”²⁸ numa aula do 6º ano sobre evolução²⁹. Numa das cenas do filme as mulheres estavam abaixadas e os homens literalmente montavam sobre elas representando o ato sexual. Embora, antes do filme, a professora Ana tenha chamado atenção para que os/as alunos/as observassem a forma de vida dos membros das tribos, a comunicação por meio de gestos e grunhidos e a diferença de habilidades entre os grupos, a polêmica foi em torno da cena de cópula. A repercussão do filme foi tamanha que, no ano seguinte, quando a Professora entrou em sala um aluno da outra série pediu: *‘Professora, a senhora passou o filme ano passado, a gente queria ver também...’*

No conjunto de depoimentos os/as professores/as declararam que os/as alunos/as trazem muitas questões e dúvidas sobre sexualidade para sala de aula e que, na maioria das vezes, não conversam com os pais sobre esse assunto. Essa dificuldade de diálogo estaria associada ao receio da avaliação dos pais com relação às lógicas dos/as jovens no trânsito afetivo-sexual, que por sua vez poderiam ser explicadas pelas diferenças geracionais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Foi mencionado, tal como no trabalho de Madureira (2007), que os/as alunos/as possuem mais liberdade de conversar sobre sexualidade com os/as professores/as do que com os pais. A professora Carla, por exemplo, conta que determinada vez ela foi a primeira a saber do resultado do teste de gravidez:

Mas eu já vivi situações aqui ano passado que durante uma aula a menina me chamou e disse assim: ‘professora, eu queria conversar com a senhora’ aí quando acabou a aula ela veio com um teste de gravidez: ‘aqui professora, acabei de fazer, a senhora pode ver se está positivo?’ Quando eu olhei o teste tava positivo. Aí eu falei assim: ‘você já mostrou isso pra sua mãe?’ ela falou: ‘não’, ‘Você mostrou pro médico?’ ‘Não.’ ‘Mostrou pra quem?’ “‘Pra ninguém, a senhora é a primeira pessoa que eu tô mostrando, eu tô grávida.” Eu vivi situações assim ano passado, de uma menina de 13 anos. Então são coisas que acontecem no dia a dia mesmo. Carla

²⁸ O filme “A guerra do fogo”, de 1981, retrata a disputa entre dois grupos hominídeos pela posse do fogo e do território no período da Pré-história; censura 14 anos.

²⁹ Evolução – conteúdo que analisa o processo pelo qual ocorrem as mudanças ou transformações nos seres vivos ao longo do tempo.

Essa confiança se traduz em diversas outras passagens no conjunto de entrevistas. A professora Taís acredita que os/as alunos/as possuem mais liberdade e confiança para falar com professores/as do que com os pais, tal como acontece com seus próprios filhos:

Eu fico pensando que eles não falam isso em casa, eu reflito isso porque eu tenho 2 filhos e meus filhos não me perguntam nada. Aí um dia eu trouxe um livrinho e disse: 'você vai ter que ler esse livrinho aí.' Aí meu filho olhou e eu disse: 'Não vai me perguntar nada não? Eu quero te responder...' Meus filhos são muito fechados, e eu imagino meus alunos da mesma forma em casa: não dá confiança e nem fala, mas chega na sala e pergunta. Eu acho que na sala eles têm uma liberdade muito grande também. Taís

Foi igualmente relatado a vergonha de muitos/as estudantes em fazer perguntas no meio de uma turma de 30, 40 pessoas; por isso, procuram a professora entre os intervalos de aula. Esse constrangimento de abordar o assunto perante os colegas também foi relatado na pesquisa de Altmann (2005). De acordo com a professora Ana, durante o recreio ela precisa se esconder na sala dos/as professores/as para fazer o lanche porque os/as alunos/as saem do pátio para perguntar alguma coisa para ela, já que não querem falar na sala com a turma. Sabendo da vergonha e receio dos alunos/as, uma dinâmica muito utilizada é a da “caixa de perguntas”, na qual os/as professores/as solicitam que os/as alunos/as escrevam as suas dúvidas num papel, anonimamente, para que sejam respondidas para toda a classe. As principais dúvidas apresentadas estão relacionadas às mudanças anatômicas e fisiológicas, iniciação sexual, sexo anal, vaginal, período fértil, em como negociar a camisinha, métodos contraceptivos, gravidez e AIDS.

Os/as professores/as ficaram surpresos/as com algumas questões básicas que os/as alunos/as ainda tem dúvidas, tais como: se beijar na boca engravidar? Se o menino sentar na cadeira e logo após a menina sentar, ela pode engravidar? Dúvidas até entre alunas adultas, com filhos na comunidade, que não entendiam porque tinham ficado menstruadas. Tal desconhecimento e o receio dos pais em conversar sobre sexualidade foram igualmente descritos no trabalho de Moreira et al. (2011) sobre as dúvidas e curiosidades de adolescentes sobre o tema sexualidade em uma escola pública na região sul do Brasil.

Os depoimentos dos/das professores/as revelam a permanência de alguns mitos como, por exemplo, os malefícios da masturbação. Quando questionado por dois alunos se a masturbação poderia causar algum mal, o Professor Cláudio, mesmo após o curso GDE, respondeu:

O ato de masturbar força muito organismo, é um ato um pouco agressivo, você que vai provocar a ejaculação, diferente de uma prática sexual. Água demais mata planta, tudo demais é prejudicial, uma vez ou outra não, mas não é bom.

A resposta desse professor relaciona-se às concepções do Brasil no século XIX, às quais sugerem que a masturbação poderia exaurir fisicamente o corpo e entorpecer o espírito, impedindo a constituição de um corpo forte e robusto e de uma boa moral (ALTMANN, 2005). Ou seja, embora a masturbação seja reconhecida como um “processo de aprendizagem que tem a possibilidade de promover uma mudança do campo da competência para o do desempenho” (NASCIMENTO; GOMES, 2009 p. 1107), ainda é vista como uma prática problemática.

É interessante destacar outros fatores que motivaram os/as professores/as na busca por capacitação, além das vias pelas quais o curso chegou até eles/as. O grupo de professores/as entrevistado tomou conhecimento do curso GDE por intermédio de amigos, por folders colocados nas paredes da escola ou pela secretaria de educação de município. As motivações para realização do curso foram diversas, e diferentemente do que se pensava inicialmente nem todos/as procuraram o curso como forma de aprimoramento devido às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Dos 12 professores/as, três desconheciam completamente do que se tratava o curso e se inscreveram de forma casual porque acharam que pudesse ser interessante:

Eu olhei aquilo [o cartaz] e falei assim: ‘ah, vou fazer um curso aqui porque gênero e diversidade isso é interessante pra mim’. Aí fui fazer. Tinha uma ideia nada a ver. Quando eu fiz o curso fui vendo que tudo o que eu achava não era aquilo... Taís

Foi ao acaso, eu vi o ‘inscrições abertas’, tudo que eu leio ‘inscrições abertas’ eu futuco. Sem um propósito, um porquê. Sandra

Quando a coordenadora trouxe o curso pra cá [...] aí tinha eu e mais 2 colegas: ‘ah, vamos fazer?’ ‘Vamos, vamos...’ aí fomos e não sabia muito bem do que se tratava a temática, e a gente fez a inscrição e acabou fazendo. Paulo

As outras motivações para realização do curso foram: o desejo de aprender algo novo, a possibilidade de melhorar o currículo, a flexibilidade de ser um curso semipresencial e em atenção à recomendação da Secretaria de Educação ou de Saúde do Município. Duas professoras afirmaram ter dificuldade para trabalhar temas relativos à sexualidade, principalmente, à homossexualidade:

Eu trabalho com formação de professores, a quantidade de alunos homossexuais na escola é muito grande. E não só na formação de professores, mas na formação geral, e às vezes eu ficava assim, meio... como lidar com isso na sala de aula da melhor maneira possível. É lógico que você tem todo um lado humano que você sempre coloca em prática na sala de aula, mas aí a preocupação era como passar isso? Como tentar levantar ideias” (Carla).

Dos/as 12 professores/as, apenas quatro afirmaram que já desenvolviam atividades sobre sexualidade no contexto escolar e buscaram o curso por interesse em se aprofundar no assunto, como exemplifica o relato de Mara:

Onde está falando: ‘ah vai ter uma tendinha com debate a sexualidade’, eu podendo ir, eu vou, porque eu acredito que sempre vai ter uma coisa ou pra eu acrescentar, ou pra ajudar, pra aprender, ou trocar. Está falando do assunto sexualidade eu quero ir, ou pra aprender, ou pra dividir, ou pra ensinar, eu quero estar ali participando porque é uma coisa assim que eu gosto.
Professora Mara

De acordo com os relatos parece não ter havido nenhum incentivo por parte da direção das escolas para realização do curso o que pode indicar pouca valorização do tema por parte dos/as gestores/as escolares. É fundamental que a direção escolar seja sensibilizada a fim de compactuar com projetos desenvolvidos pelos/as professores, ou incluir a temática no próprio projeto da escola. Os dados da avaliação do GDE de 2009 (CARRARA, 2011) revelam que a escola foi considerada pelos/as cursistas como um dos locais mais significativos para propagação da discriminação e do preconceito em relação à orientação sexual, portanto fica evidente o esforço dos governos e da sociedade civil em priorizar a instituição escolar como espaço para o desenvolvimento de políticas que visam combater com qualquer forma de preconceito e discriminação.

Outro desafio do GDE refere-se ao trabalho com uma população muito heterogênea de professores/as de diferentes localidades do país, diferentes gerações, com diferentes culturas, motivações, limites e potencialidades. Nesse caso o curso deve ser suficientemente atraente e esclarecedor para contemplar toda essa diversidade bem como as situações do cotidiano desses/as educadores/as que trabalham em salas de aula igualmente heterogêneas.

5.6 As contribuições do GDE e os entraves para a consolidação das ações propostas no curso

A modalidade semipresencial do curso GDE foi citada por alguns/as como favorável, a contar pela flexibilidade de espaço/tempo para realizar o curso. Já outros/as

relataram muito dificuldade em adaptar-se a essa modalidade de estudo, tais como: insegurança em usar o computador; falta de acesso à internet; falta de organização do tempo e de planejamento; confusão com as datas de entregas das tarefas que sinalizam para o desconhecimento das demandas reais de estudo que um curso a distância exige. Foi igualmente ressaltada a necessidade de mais encontros presenciais, já que as discussões do fórum e as atividades realizadas não eram suficientes para a elucidação das questões, e em diversas vezes a discussão saía do foco principal de estudo. Houve ainda considerações sobre o conteúdo abordado, destacando a necessidade das discussões de casos práticos ligados à sala de aula:

Eu achei que ele poderia ir mais profundo em alguns temas. Houve poucos casos práticos. Por exemplo, a gente se reunia praquelas aulas presenciais: ‘aconteceu isso, isso, isso, isso aqui vamos discutir, o que você faria? Como seria isso em sala de aula?’ Porque é voltado pra professores, então eu acho que dessa prática de discutir as ações dentro da escola foram poucas. Lúcia

Foram citadas diversas contribuições do curso GDE tanto para a prática pedagógica, quanto para a vida privada. A perspectiva de construção social da sexualidade humana foi novidade para muitos/as. Alguns/as descreveram que foram “apresentados” às diversas representações que envolvem a sexualidade humana, o que contribuiu para a compreensão de que várias das questões tomadas como naturais, os estereótipos ligados ao gênero e à orientação sexual bem como os arranjos familiares, são na verdade construções dentro de uma cultura específica:

Isso foi uma base que me deu o curso. É o que eu falo pra eles que quando se fala de relação anal na Idade Média, a relação anal era uma prática comum. Você tinha mestres que tinham seus discípulos, e ter relação anal entre homens era uma prática comum, e aí eu sempre coloco que a mulher sempre foi menosprezada. Então o homem ele buscava prazer com outro homem, e a mulher servia pra engravidar, pra ter seus filhos, não era digna de prazer. Então na Idade Média um homem ter relação com outro homem era uma prática normal, ninguém ia te questionar se você teve relação com outro homem. E hoje se você é questionado é porque isso foi imposto. Aí eu até tento falar um pouco do cristianismo que foi colocado que era pecado, e por isso, isso, isso é pecado. Porque o cristianismo impôs em determinada época da história. E é isso, você vai viver dentro de uma sociedade que diz que isso é pecado, isso é pecado, mas é cultural! Em alguns grupos você tem mulheres que tem vários homens e isso é normal dentro desse grupo. Você tem homens que tem várias mulheres e isso é normal. Na nossa sociedade é normal a família ser formada por homem e mulher, qualquer coisa que destoa disso é: ‘ah tá vendo, é corno, é adúltera!...’ E aí eu coloco pra eles que isso é uma questão cultural, que depende da visão da sociedade, depende do meio. Pode ser que daqui a alguns anos modifique. Aí eu tento pegar exemplos nas sociedades hinduístas, tem muitos exemplos de homens e de mulheres que se vestem de homem porque assumem a responsabilidade da casa. Tem homens

que se vestem de mulheres porque assumem determinada responsabilidade e são respeitados por causa disso. Então eu coloco que cada sociedade tem uma visão diferente da homossexualidade. Isso eu trabalho no Ensino Médio. No Ensino Fundamental eles ainda não têm essa maturidade para entender, mas eu sempre tento questionar, nunca assim: ‘ah, é homem porque tem pênis, é mulher porque tem vagina’. Pelo menos eu consigo hoje... Antigamente eu não conseguia, vou ser bem sincera, hoje eu já consigo ter essa visão, já consigo passar isso. Professora Carla

Já para a Professora Fernanda o curso serviu para compreender questões pessoais, já que as outras pessoas a tinham como “*a professora maluca*” por falar gírias, ter uma postura mais audaciosa, não ter linguajar de “*tiazinha*”:

Eu procurei o curso pra poder entender certas questões pessoais... Essa minha dificuldade de me enquadrar no sistema que me fez procurar teorias e alternativas pra entender homens e mulheres e os padrões de uma sociedade.

Alguns/as acreditam que o fato de não serem “pessoas preconceituosas” pode ter sido um fator que auxiliou a abordagem das questões referentes à sexualidade:

Eu já não tinha muita dificuldade, o curso só meu deu mais respaldo, mais material para usar ali, e relacionado também à homossexualidade, à bissexualidade ele me ajudou, trazendo experiências. **Eu nunca tive preconceito**, mas ajuda você a entender melhor, ajuda você a procurar outras coisas que façam você entender melhor, outros livros e pesquisas relacionadas aquilo. Julia

Embora a maioria dos/as professores/as afirme que não sentia constrangimento ou dificuldade em discutir temas ligados à sexualidade, mesmo antes de realizar o curso, é unânime entre eles/as o respaldo na fundamentação teórica oferecida pelo curso e a segurança para as discussões. A ampla literatura apresentada pelo curso, a ideia de desconstrução de significados relacionados ao gênero e à sexualidade, e uma abordagem mais explícita da homossexualidade foram os fatores mais positivos do curso:

O curso também me ajudou a encarar essa parte da homossexualidade com mais naturalidade, porque antes quando eu era questionada eu ficava meio sem saber o que falar, e hoje eu já consigo falar melhor. Sheila

O material do curso, disponibilizado tanto em meio impresso quanto em CD-ROM, foi bastante citado pelos/as professores/as. Os textos, as situações didáticas, os filmes e as dinâmicas presentes no Caderno de Atividades foram referidos como recursos importantes na abordagem do tema com alunos em sala de aula ou até mesmo utilizados na reunião de pais. A exemplo dos/as entrevistados/as, eu também utilizo em

minhas aulas as sugestões propostas no Caderno de Atividades do GDE. A princípio usei apenas as dinâmicas, os vídeos e os roteiros já prontos. Porém conforme fui desenvolvendo o trabalho e ganhando mais confiança, criei minhas próprias aulas, selecionando vídeos, músicas, elaborando roteiros de discussão, trazendo acontecimentos recentes, como o caso do beijo gay na novela das nove, dados estatísticos sobre homofobia, violência, pesquisas divulgadas na mídia sobre desigualdade de gênero, etc.

A respeito das atividades realizadas em sala de aula, o filme “Juno” foi citado como um disparador para a discussão sobre gravidez na adolescência e aborto. Outra professora exibiu em uma escola do exército (predominantemente masculina) o filme “Transamérica” que trata de transexualidade. O filme “Qual a sua cor” estimulou o debate acerca do preconceito racial, relacionado aos temas de Ciências Naturais: presença de melanina na pele e hereditariedade. Como complemento a professora utilizou a música “Homem Amarelo” da banda jovem “O Rappa”, e ainda pediu para que os/as alunos/as procurassem em revistas de comerciais de xampu os tipos de cabelos predominantes. O tema gênero foi trabalhado a partir do filme “Acorda Raimundo”.

No caso do Professor Cláudio pode-se observar que ainda persiste a relação entre sexualidade e agravos; é ilustrativo que durante a feira de Ciências da escola, num trabalho em parceria entre as disciplinas, ele priorizou apenas o corpo biológico, ou seja, os aparelhos reprodutores, DST, câncer e gestação; nenhuma questão que envolvesse diversidade foi contemplada nesse caso. Altmann (2013) conclui que as práticas educativas, quando concebidas conforme o exemplo acima, têm dificuldade de contemplar a diversidade sexual, isto é, organizam-se a partir de uma lógica reprodutora e limitam a abordagem de uma experiência complexa que se configura dentre outros aspectos no envolvimento entre afeto, prazer, sensualidade, erotismo, etc.

Porém, de um modo geral, o curso GDE provocou impactos e reflexões, de maior ou menor alcance, na vida desses/as profissionais. Todos/as admitem uma mudança de perspectiva em relação à sexualidade após a realização do curso, exemplificada pelos fragmentos das falas: “*muda postura, a fala*”, “*aprende a olhar o ser humano de maneira diferente*”, “*a ter visão mais flexível*”, “*um outro olhar com relação aos alunos*”, “*Uma visão mais ampla da sexualidade*”. A fala da Professora Fernanda reflete bem a influência do curso sobre a construção das identidades:

Não é um aprender pontual que eu vou aplicar no dia tal com a turma X, mas você muda muito sua postura e sua fala... É um aprimoramento pro professor no dia a dia, não é que vá influenciar no conteúdo programático do terceiro bimestre, é que você passa a olhar o seu aluno de outra forma. Professora Fernanda

Igualmente foram citadas conquistas de ordem prática como maior facilidade em argumentar e compreender os/as alunos/as, a percepção de atitudes preconceituosas, sexistas e machistas dentro da escola e até mesmo a percepção do próprio preconceito:

Às vezes eu me reconheço e falo assim: caramba como eu era preconceituosa. Carla

Antes eu não dava importância, antes esse tipo de brincadeira em sala de aula para mim era uma coisa normal. Depois que eu fiz esse curso eu comecei a notar que esse preconceito é uma coisa muito insidiosa, ela fica ali, ela convive com o ser humano, e aí ela aflora, a qualquer momento em que aquele ser humano me decepciona. Entendeu? Aquela pessoa me decepcionou? Ela é gay. Então eu comecei a aprender a ter essa visão, e eu comecei até questionar, 'por que você fez isso? Por que você está falando isso?' E a gente começa a questionar bem mais. Tais

A aquisição de conhecimentos teóricos, principalmente sobre a questão da orientação sexual, em particular a homossexualidade foi apontada, de forma recorrente, como um dos pontos positivos do curso. Alguns/as professores/as inclusive só passaram a abordar ou se interessar pelo assunto após realizarem o curso. Para outros/as as discussões do curso foram incorporadas à vida cotidiana, contestando discursos e práticas tradicionais associados às representações de gênero:

Então eu senti mais interesse de entender melhor a questão de gênero, a me policinar... Meu filho faz balé e é uma área que tem muito homossexual, muitos não são, mas são apontados pelo preconceito. Nunca proibi que ele fizesse, e até ele mesmo tirar o preconceito pra ele fazer. Meu marido é muito machista. Eu tenho um machista dentro de casa, então não me ajudou só profissional, ajudou como pessoa também. O curso me ajudou a evitar conflitos em casa relacionados a gênero, homossexualidade, raça, cor... A gente aprende mais, então a gente tem respaldo pra tá conversando melhor. Júlia

Percebe-se que mesmo entre os/as professores/as que fizeram o curso por curiosidade e que não sabiam do que se tratava a temática houve reflexões sobre suas maneiras de agir e atitudes preconceituosas, e que o desafio é sensibilizar os outros profissionais para realizar essa capacitação. A importância do curso para reforçar a compreensão do tema foi destacada no trabalho de Grösz (2008), mas os dados divergem no quesito sentir-se preparado. Seus entrevistados/as eram professores/as das

diversas disciplinas curriculares que realizaram o curso GDE e reafirmaram que não se sentiam preparados para trabalhar o assunto mesmo após a realização do curso. O fato do conteúdo de reprodução ser abordado na disciplina de Ciências Naturais, disciplina de formação de todos/as os/as entrevistados/as, possivelmente favorece a aproximação do/as professores/as de Ciências com o tema, quando comparado aos/as professores/as de outras áreas disciplinares.

Embora a percepção da desigualdade e o desejo de mudança estejam presentes na vida desses/as professores/as, foram relatadas situações relacionados ao contexto social mais amplo, incluindo as relações pessoais, que apontam que as mudanças e reflexões estimuladas pelo curso GDE não dependem apenas de escolhas racionais e individuais:

Mudou tanto a minha prática como docente quanto a minha relação familiar. Você não vai aceitando mais certas coisas, certas imposições. A fala muda muito. Porque eu não sou dona de casa, eu quebro galho, se não tem empregada na casa eu acho que o serviço tem que ser dividido pelo nº de pessoas que moram naquela casa. Porque às vezes eu vejo umas mulheres falando assim: 'meu marido me ajuda.' Ele não tem que te ajudar, ele tem que dividir as tarefas com você! Quando ele te ajuda dá a entender que ele tá te fazendo um favor. Ele pode um dia te ajudar e um dia não te ajudar. Então eu fiquei mais revoltada depois do curso... Fernanda

Para mim, só comigo, mudou muita coisa. Mas no meu relacionamento com outras pessoas é a mesma coisa. Eu costumo dizer que eu tive o título de defensora dos viadinhos. Quando eu estava fazendo curso: 'a Sandra é a defensora dos viadinhos. Não fala viadinho não que a Sandra vai se ofender!' Então quer dizer, isso acaba te acuando, é muito quantitativo de pessoas e discursos totalmente opostos ao seu, é uma luta de cem contra um. Então você argumenta, mas chega uma hora que você fala, 'caracas, não tenho mais argumentos!' E aí fica muito difícil, muito difícil. Sandra

Não obstante essas dificuldades, os/as professores/as apontam algumas barreiras no âmbito das unidades de ensino para o desenvolvimento de projetos sobre sexualidade e para a aceitação dos direitos de cidadania independente de orientação sexual. Paulo, por exemplo, não obteve aprovação da direção da escola para implantar o projeto de sexualidade, como relatado:

A proposta do GDE seria aplicar o projeto na escola, eu levei essa proposta e foi recusada por parte da direção. Não sei se porque tanto a diretora geral quanto adjunta são evangélicas, eu não sei se isso influencia, mas ela falou que não, que isso é um pouco complicado por causa dos familiares. Paulo

De acordo Sandra na escola estadual ela consegue trabalhar o tema na disciplina "projetos", mas sem o conhecimento da direção. Ela não sabe o que aconteceria se isso

chegasse à coordenação. Já na outra escola de doutrina evangélica, ela não tem essa mesma abertura e sente-se “*numa guerra contra vários leões*”. Sandra conta que em uma determinada ocasião uma aluna declarou-se lésbica e a coordenação da escola encaminhou essa aluna ao psicólogo como forma de corrigir esse desvio.

Verifica-se novamente a importância de capacitar os/as gestores escolares para que tais mudanças possam ser implantadas e que os/as professores/as possam ter mais segurança e respaldo para trabalhar o tema. As referências às restrições dos pais dos/das alunos/as à temática sexualidade reitera a relevância de envolver demais profissionais da escola, bem como estimular parcerias com outras instituições no campo da saúde, da cultura, dentre outros. De acordo com Ana, certa vez os pais de uma aluna foram até a escola pedir para que a filha não tivesse aulas de sexualidade. A coordenadora então fez um currículo alternativo para a aluna sobre o tema nutrição. Todavia, foi relatado de que modo é possível reverter essa situação a partir de um diálogo. Numa outra ocasião, a mesma coordenadora, perante a não aceitação das aulas de sexualidade, fez uma reunião com pais, coordenação e a professora Ana para explicar a importância desse trabalho:

Então eu considero que isso foi uma evolução do trabalho. Se antes eu tinha que fazer uma coisa alternativa praquele aluno que o pai ou mãe fechava a questão, hoje eu tenho pais que me encontram na rua: ‘ai que bom que você tá trabalhando essa questão!’ E às vezes quem não me conhece chega na escola e dá um retorno pra orientação: ‘ah, tem uma professora assim, assim, tá trabalhando, que bom, ela tá dando abordagem, assim, assim, ’ são pessoas que às vezes têm conhecimento mas não saberiam como abordar..., então eu tenho esse retorno das famílias. Ana

Reconheço que mesmo após concluir o EGeS ainda tive um pouco de receio em trabalhar o tema. A princípio tive medo de ser ofendida, ganhar apelidos, não ter argumentos suficientes para debater, receio de que algum pai, mãe ou responsável fosse até a escola ou à SEEDUC queixar-se de que a professora de Ciências e Biologia estava falando de sexo e supostamente estimulando a iniciação sexual precoce de seus filhos. Tais receios foram diminuindo à medida que eu adquiri mais confiança, avancei nos estudos e que observei o grande número de políticas públicas favoráveis a essa abordagem e o respaldo pedagógico oferecido por tais documentos.

Outra dificuldade é a não aceitação do uso do nome social entre alunos transexuais e travestis por parte dos/as professores/as da escola, incluindo o caso de uma professora de Português que deixou a escola por conta disso e a postura conservadora de alguns alunos que se negam a discutir o tema homossexualidade em sala de aula. Ressalta-se o caso de um aluno transexual que foi convidado a se retirar da escola.

Nesse depoimento não há indícios de que a homossexualidade tenha sido trabalhada de forma consistente, do ponto de vista da valorização da diversidade:

Ele era um negro, homossexual, chegava na escola de salto alto cor de rosa, todo maquiado. Quando ele entrava na sala de aula acabava... os meninos detestavam ele, ele xingava os meninos, se acha no direito de se vestir daquela forma. A camiseta ele cortava amarrava aqui de baixo, colocava aquela calcinha Saint tropez aqui em baixo, todo maquiado, com salto alto, esse garoto era um verdadeiro travesti. Eu posso dizer que a culpa era do relacionamento dele com as crianças, ele teve que sair não teve como. Ali não teve como contornar entendeu... A postura dele era muito difícil. Era uma coisa muito agressiva... Lúcia

As reações descritas convergem com a reflexão de Carrara et al. (2010) que sugerem a existência de uma linha divisória que separa homens e mulheres em sujeitos fundamentalmente diferentes com vocações, atitudes e modos distintos; o rompimento dessa barreira por meio de modificações corporais, nas vestimentas e nos gestos, como no caso do referido aluno que se vestia como uma mulher, “*causa incômodo, podendo gerar violência e perseguição*” (p.49). O fato de um aluno visibilizar sua identidade sexual é por vezes entendido como uma afronta que em inúmeros casos acaba por legitimar e justificar situações de violência e restrição de direitos básicos de cidadania.

Embora sejam muitas e complexas as dificuldades, percebe-se que a maioria dos/as entrevistados/as está engajada na promoção da igualdade e se sente parte dessa causa. Todo esse processo possivelmente conseguiu desestabilizar padrões existentes e criar condições para que professores/as repensassem suas visões, discursos e práticas associadas à sexualidade, questionando o senso comum e as construções sociais baseadas nas diferenças biológicas.

No capítulo seguinte serão analisados os desafios enfrentados por professores/as para abordar questões envolvendo gênero e sexualidade no cotidiano de suas respectivas escolas.

VI – SEXUALIDADE E GÊNERO: BARREIRAS E POSSIBILIDADES DE DIALOGOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo descreve os desafios enfrentados por professores/as, concluintes do GDE e/ou EGeS, em abordar as questões envolvendo gênero e sexualidade em suas respectivas escolas. Primeiramente analisa-se de que forma esses/as professores lidam com as manifestações da sexualidade entre os/as alunos/as e como percebem a questão da fluidez das identidades sexuais. Logo após apresenta o Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ, como tal currículo se articula com ensino da sexualidade, e a forma como a proposta do curso se consolidou (ou não) na abordagem da temática.

Em seguida apontam-se as resistências presentes no âmbito escolar quanto ao respeito à diversidade e aos direitos independente da orientação sexual, incluindo também nesse tópico a questão religiosa. Por fim são feitas algumas considerações sobre as representações de gênero, formas de desconstruir modelos rigidamente estabelecidos e ainda as concepções dos/as professores/as sobre adolescência e gravidez.

6.1 Desafios do ensino da sexualidade

Um dos desafios do ensino da sexualidade é saber lidar com as manifestações da sexualidade entre crianças e adolescentes. Quando questionados sobre tais manifestações na escola os/as professores/as citaram episódios de namoro, flagras de beijos e toque nas partes íntimas do corpo. Os/as entrevistados/as assinalaram que ao se deparar com tais situações deixavam claro para os/as alunos/as que a escola não é o lugar ideal para isso. Tal postura converge com as observações de Sayão (informação verbal)³⁰. A autora argumenta que a postura do/a professor/a deve apontar para o fato de que certas práticas não devem ser feitas na frente dos outros, em espaços públicos. Essa forma de intervir é diferente da intervenção de “isso é feio”, “isso é pecado”, ou “isso pode fazer ficar doente”. Educar uma criança é apresentá-la às regras do mundo nas quais a dimensão da sexualidade é definida como da ordem da intimidade, da privacidade. Inscrever uma criança na cultura é dar a entender que certas práticas não podem ser feitas em público; embora seja legítimo do ponto de vista da criança o

³⁰ Informe repassado durante a Oficina “Sexualidade na infância e Adolescência” realizada pelo Instituto Fazendo História, em 25 de maio de 2013 em São Paulo, direcionada a profissionais do serviço de acolhimento de São Paulo.

conhecimento do próprio corpo, do ponto de vista da cultura isso precisa ser regulado e circunscrito.

Segundo os/as professores/as, na escola é comum ocorrer xingamentos (como “viadinho, boiola” para os que não se encaixam nos perfis esperados), bem como brincadeiras sexuais como, por exemplo, o caso de um garoto que abriu “sem querer” o soutien da colega, ou a exposição de balões de camisinha na sala de aula; até brincadeiras agressivas de meninos passando a mão na “bunda” dos outros garotos, e episódios de cyberbullying³¹. Ana diz que dependendo da situação tem uma postura mais leve e em outras vezes mais séria: “*eu procuro ser bem espontânea com eles, de perguntar mesmo: Por que você tá passando a mão no outro? Tá apaixonado?*” em outras situações de preconceito tem uma abordagem mais incisiva:

‘Professor Fulano é viado professora, boiola... ’Ele já deu pra você? Primeiro, pra você falar isso dele você tem que ter certeza, segundo, e qual o problema?’

Fernanda tem uma postura bastante parecida. Durante suas aulas trabalha os significados de palavrões, uma atitude que surpreende os/as alunos/as. Quando há algum xingamento em sala, ela discute o assunto:

Sempre que alguém chama uma pessoa de viadinho ou de puta ou de galinha, ou que usa um termo pejorativo para esculachar ou diminuir, eu posso tá falando de velocidade média que eu paro tudo e começo a instigá-los. ‘ah, você falou uma coisa que não me agrada, logo você é um viadinho? Que relação é essa?’ Eu posso estar falando de velocidade média, eu paro tudo e vamos pensar sobre.

Weeks (2010) afirma que embora a homossexualidade sempre tenha existido em todas as sociedades, independentemente de ser aceita ou rejeitada, foi somente a partir do século XIX no ocidente que se desenvolveu uma identidade associada a categoria homossexual. A definição de heterossexualidade como norma foi forçada precisamente pela tentativa de definir a homossexualidade, ou seja, a forma anormal da sexualidade. Compreende-se que a invenção dessas categorias e acima de tudo, a exigência da noção de heterossexualidade foi um esforço para estabelecer parâmetros de natural ou não natural, normal ou anormal sobre as práticas sexuais.

³¹ Cyberbullying: é uma prática que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação para dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por um indivíduo ou grupo com a intenção de prejudicar o outro (Fonte: Wikipédia)

Sandra, que trabalha numa escola estadual localizada numa região com muitos nordestinos e pessoas muito machistas, conta o caso de um aluno homossexual que era sempre assediado pelos outros garotos da escola com toques nas partes íntimas e chamamentos do tipo: “*Ô gostosa!*” Segundo a professora ele se sentia aceito e desejado pelo grupo, inclusive outros/as professores/as e alunos/as achavam que aquilo era apenas uma brincadeira. Sandra se incomodava com a situação, considerava uma agressão e um abuso. Um dia chamou o aluno para conversar: “*olha só, se você não fica chateado você deveria ficar, porque sem você perceber eles estão te desrespeitando*”. A partir desse caso ela desenvolveu o projeto final do curso do GDE³². Castro, Abramovay e Silva (2004) consideram essas “brincadeiras” como um tipo de violência e alertam para a naturalização dessas expressões, principalmente em ambiente escolar, em episódios nos quais a vítima comumente banaliza a situação e não percebe o ocorrido como algo negativo e intencional.

Foi também referida a presença de expressões das categorias *heteroflex* ou bissexual que apontam para processos de experimentação sexual e uma maior fluidez das identidades sexuais para além da hetero e homossexualidade: “*Agora eles criaram um novo que é o heteroflex: eu sou hetero, mas se aparecer, porque não?*” Ester

Hoje a moda é ser bi. As meninas chegam: ‘ah professora, eu sou bi.’ Mas será que ela é bi mesmo? Será que ela teve uma relação sexual com homem e uma relação sexual com mulher e gostou, e gosta dos 2 e falou: eu sou bi?! Ou porque é legal falar que é bi? Teve uma declaração naquele programa Esquentá, em pleno domingo, uma hora da tarde a Preta Gil fala: eu sou bi, eu saio com homens e mulheres! Tudo bem, eu não tenho nada contra, é legal estar passando isso na televisão, mas aí a menina olha, gosta da Preta Gil, se identifica com ela, fala: ‘ah ela é bi, eu também sou; eu tô me identificando com ela, se é legal, se é bom pra imagem dela, é bonita, feliz, cantando, então se eu quero ser isso. Eu também vou ser bi’. Então eu sempre coloco esses questionamentos pra eles, até que ponto se identifica mesmo, ou até que ponto é realmente, tem atração sexual e gosta. Carla

A fluidez e a procura dos/as jovens por experiências intensas também foi relatada pela professora Fernanda:

Eu ouvi uma conversa no banheiro do Colégio X que a onda agora é fazer swing, duas meninas e um menino. Acho que o que eles querem é extrapolar, sair do padrão, vivenciar outras coisas. Mas será que realmente tá vivenciando, ou tá na base de álcool e outras drogas e vai na onda? Fernanda

A Professora Ana explica como trabalha durante as aulas a questão da fluidez das identidades sexuais:

³² No projeto final do GDE os/as cursistas deveriam desenvolver um projeto ou uma atividade para ser aplicada em sala de aula na Educação Básica, abordando os temas tratados durante o curso.

[...] acho que na idade de vocês nada está definido. Até na minha idade não está definido, eu posso mudar, nada está tão definido que não possa mudar. Hoje você pode estar achando que é homossexual, eu respeito mas acho prematuro discutir essas questões em classe[...]

De acordo com os PCN (1998a) na adolescência a experimentação dos vínculos tem relação com a mesma rapidez e intensidade com que se formam e se desfazem os pares amorosos. A juventude deve ser entendida como um processo, formado por etapas sucessivas que vão por meio das experiências, modulando a socialização dos/as jovens (HEILBORN, 2006). Dessa forma compreende-se que esse período de experimentações não significa necessariamente que essas jovens terão suas “carreiras sexuais” (HEILBORN; CABRAL, 2006) estabilizadas em bissexuais ou “heteroflex”, mas sim que estão gradativamente construindo suas trajetórias sexuais. Demais estudos no campo da sexualidade tem assinalado que as identidades sexuais podem se alterar ao longo da vida e que nem sempre existe uma correspondência entre desejo, prática sexual e identidade sexual na biografia dos sujeitos, como no trabalho de Monteiro et al. (2010) com jovens no Rio de Janeiro.

A maior visibilidade da diversidade sexual é expressa nos relatos das práticas escolares, bem como em situações divulgadas pela mídia. Conforme indicado nas falas os/as professores entrevistados apresentam certo estranhamento à ideia de fluidez e instabilidade das identidades sexuais. Segundo Louro (2010b) a dificuldade de compreender as propriedades de fluidez e inconstância da sexualidade são justificadas pela centralidade que a mesma adquiriu nas sociedades modernas. Ainda segundo a autora a referência mais segura sobre os indivíduos diz respeito a sua identidade de gênero e sexual, o temor estaria na incerteza, na ameaça de dissolução desse padrão a favor de não ter uma identidade fixa. Giddens (1993) avalia que embora tenha havido conquistas em relação à livre orientação sexual, as confrontações continuam e as liberdades alcançadas ainda correm o risco de serem coibidas pelos movimentos reacionários.

Conforme assinalado anteriormente, a preocupação com o ensino da sexualidade é anterior ao surgimento dos PCN, porém foi esse documento que legitimou o ensino da temática nas escolas brasileiras. A fim de atender às mudanças necessárias à Educação Básica propostas nos documentos curriculares (PCN, PCN+, LDB, DCN e OCN), a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) implementou a partir de 2011 o Currículo Mínimo da Rede Estadual. O objetivo desse documento é orientar

os conteúdos essenciais em cada disciplina divididos por bimestre e ano de escolaridade, garantindo um núcleo de conhecimento comum para toda a rede. Esse alinhamento do conteúdo visa atender às legislações, diretrizes, e as matrizes dos exames de referência nacional e estadual.

O currículo mínimo de Ciências Naturais foi posto em vigor em 2012, e considera como conteúdo de Ciências Naturais os conceitos, procedimentos, atitudes e os valores humanos. É no 4º bimestre do 8º ano que aparece o tema reprodução. Com o título de “Estratégias do corpo para manutenção da espécie”, o Currículo Mínimo apresenta como habilidades e competências a serem desenvolvidas: “1. Entender a reprodução como meio de assegurar a continuidade e evolução das espécies; 2. Relacionar a produção e controle hormonal com as funções e o desenvolvimento do sistema reprodutor; 3. Identificar as transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade e relacioná-las com as regulações hormonais e a maturação do organismo pela reprodução; 4. Reconhecer a possibilidade de prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e evitar a gravidez na adolescência” (RIO DE JANEIRO, 2012).

Uma referência explícita à sexualidade só é encontrada no material de apoio pedagógico³³ anexo ao currículo mínimo. Esse material sugere que a abordagem do sistema reprodutor esteja associada com questões de sexualidade humana e assuntos “polêmicos” levantados pelos alunos como, por exemplo, identidade de gênero, aborto, orgasmo, homossexualidade, métodos contraceptivos e prevenção às DST. Sugere também vídeos, dinâmicas, artigos, livros, sites de busca e questões retiradas de exames nacionais e internacionais de Educação. A abordagem biológica (características sexuais, órgãos, corpo humano, fisiologia, fecundação, gestação) está a todo tempo atrelada ao estudo da sexualidade na perspectiva sociocultural (namoro, início da vida sexual, relações pessoais, representações de adolescência, as relações de gênero, dentre outros).

Os/as professores/as são direcionados a seguir o conteúdo prescrito nesse documento já que a SEEDUC/RJ supervisiona os diários, o preenchimento online do “Conexão Professor” (na qual o/a professor/a deve assinalar se trabalhou as habilidades mencionadas), além de implantar um sistema de bonificação para os/as profissionais que cumprirem todas as metas (uma dessas metas é cumprir 100% do currículo mínimo). Quando do início das entrevistas, os/as professores/as já haviam tomado ciência do

³³ Alguns/as professores/as da Rede Estadual ainda desconhecem a existência desse material. Também é comum encontrar professores/as sem acesso à Internet em casa, e outros/as sequer sabem usar o computador.

currículo mínimo, porém os tópicos de sexualidade ainda eram desconhecidos para alguns, a contar pela fala da professora Sandra:

Só trabalho sexualidade na disciplina de projetos, nem no Ensino Fundamental nem no Ensino Médio. No 8º ano tem uma parte de reprodução, alguma coisa assim, mas não chega a ser abordada a sexualidade não. O programa que eu tenho que dar é muito extenso. Então como eu vou perder tanto tempo se eu tenho tanta coisa pra dar? É humanamente impossível! E eu tenho uma pessoa que fiscaliza o que eu vou passar como trabalho, o que eu vou colocar na prova... Sandra

Essa afirmação pode ser reflexo da falta de discussões na escola e de capacitações para se inteirar sobre como trabalhar esse novo currículo. Outros/as professores/as reconhecem a abordagem formal da sexualidade associada à reprodução humana apenas no 8º ano. Não há estímulo ou espaço para inserir o tema em outros anos escolares já que há um extenso currículo a cumprir.

Ao longo das entrevistas foi observado que a sexualidade é contemplada nas práticas escolares pelos/as professores/as de três maneiras distintas e complementares. A primeira ocorre esporadicamente, a partir de acontecimentos cotidianos, das dúvidas e curiosidades dos alunos, sem que haja uma programação, um planejamento ou uma proposta de debates. A abordagem ocorre na forma de uma conversa informal sobre sexualidade e as desigualdades de gênero:

Quando surge um preconceito ou outro eu não deixo passar de forma alguma. No conteúdo do 8º ano não tem pra falar de homossexualidade, mas eu falo porque a gente vê muito preconceito. No 9º ano eu também falo com eles mesmo não estando no conteúdo. A gente conversa bastante é mais uma conversa. É o que eu falo pra eles: ‘a gente não está perdendo tempo aqui sem dar o conteúdo, a gente está ganhando, trocando ideias sobre esse assunto’ (Júlia).

A professora Taís reforça essa ideia, já que durante sua formação universitária na disciplina de Didática aprendeu que o/a professor/a nunca deve puxar o assunto para a discussão dos temas transversais (mesmo que seja do interesse do professor), o assunto só deve ser tratado a partir da curiosidade dos alunos. Castro, Abromovay e Silva (2004) relatam que muitas vezes a discussão sobre sexualidade ocorre sem o respaldo de um planejamento pedagógico explícito, ficando apenas no campo de uma conversa informal e palestras, limitando-se a uma “cruzada pessoal contra posturas preconceituosas” (p.104).

O outro tipo de perspectiva é a inclusão do tema em todas as séries, fazendo pontes entre a sexualidade e os mais diversos temas de Ciências Naturais. Nesse grupo há a proposição de debates, discussão dos assuntos da mídia, problematização das datas comemorativas, e não apenas o aguardo de dúvidas ou situações de discriminação para que o assunto seja posto em evidência. O/a próprio/a professor/a levanta as provocações para estimular as discussões. Os entrevistados citam uma série de exemplos de como a integração entre a sexualidade e os diversos conteúdos pode ser realizada. A professora Fernanda, por exemplo, quando dá aulas sobre o “método científico” no 7º ano aproveita a oportunidade e introduz um texto sobre sexualidade apontando para o fato de que uma pesquisa científica não é somente aquela realizada em laboratório; correlaciona a reprodução das plantas e animais à reprodução humana; ao discutir vírus e bactérias, trata das DST, preservativo e gravidez.

Além das várias correlações citadas, foram mencionadas discussões em grupo, apresentações teatrais, discussão de temas abordados pela mídia, e a problematização de datas comemorativas, como o dia internacional da mulher e o Dia do Combate a AIDS. Nesse caso é interessante notar o destaque dado pelas professoras Carla e Ana no significado político da comemoração do Dia Internacional da Mulher. Elas fazem questão de frisar que o objetivo da data é lembrar a luta pela equidade de gênero, as desigualdades no mercado de trabalho, a violência contra a mulher e não a banalização da figura feminina com associação a flores, batom, unhas e piadas sexistas:

Eu contei a história das operárias, destaquei a questão da carga de trabalho delas, das reivindicações, e eles foram ficando surpresos. O dia da mulher é um dia de luta, não é um dia só de batom, de usar bolsinha... Não que eu não goste de um batom, uma bolsa, brinco, não tem nada demais gostar disso, mas eu quero lembrar que antes de tudo é um dia de luta. E é um dia em homenagem a essas mulheres que deram a sua vida por isso. Então o que se tem aí no contexto é isso. Então todo momento que surge uma oportunidade quem tem uma formação, quem tem um olhar não deve deixar passar batido, então esse é um diferencial do GDE, entendeu? Professora Ana

A terceira forma de incluir a discussão do tema sexualidade nas práticas escolares é na disciplina de projetos. De acordo com os/as entrevistados essa disciplina é composta de 1 hora/aula semanal na qual os/as professores/as lecionam temas relacionados às suas disciplinas de origem³⁴:

³⁴ De acordo com as matrizes curriculares da Educação Básica – Resolução SEEDUC nº 4359/09 – a parte diversificada do currículo deve oferecer além das disciplinas de base nacional comum, a disciplina de Projetos com 1 hora/aula semanal para os anos finais do Ensino Fundamental, na qual o conteúdo disciplinar varia de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Porém na prática são

E aí no Estado existia ano passado uma disciplina chamada Projeto que é uma disciplina que foi criada quando eu entrei na escola. Não tem turmas pra ele dar aula de Biologia, então o professor trabalhava projeto, e aí professor de Português, História, Geografia, trabalhava projeto. Quando a diretora me ofereceu 4 tempos de projeto, eram 4 turmas, eu sugeri trabalhar com projeto de sexualidade. É uma escola em Ramos que fica muito perto do Complexo do Alemão, então eu pego aquelas comunidades Nova Holanda, Complexo do Alemão, aquelas comunidades ali da Penha, então era um público que você acredita que as pessoas têm conhecimento, que esses jovens tenham conhecimento pela internet, mas eles não tinham. Eu tinha meninas que entravam assim com 13, 14 anos que não sabiam o que era ciclo menstrual. Acontecia a menstruação, mas ela não tinha o conhecimento da teoria, sabia que acontecia, mas não entendia o porquê. Daí eu sugeri à diretora desenvolver um projeto sobre sexualidade, aí eu passei 1 tempo durante a semana, durante o ano inteiro discutindo todos os temas referentes à sexualidade. Homofobia, a questão do travesti, do transexual, a questão mesmo do aparelho reprodutor, ciclo hormonal, doença, tudo relacionado. Carla

Quando retornei para a rede pública em maio de 2013, fui informada sobre a importância de seguir criteriosamente o Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ, uma vez que havia fiscalização periódica na escola. Tendo como prioridade trabalhar os conteúdos propostos nesse documento, optei por discutir assuntos ligados à sexualidade presentes na mídia, na escola e na comunidade, ao final de cada aula, independente do currículo.

Embora haja o reconhecimento da transversalidade e da importância de discutir o tema, além de claras intenções de fazê-la, observa-se pelos depoimentos e estudos citados que, no geral, a transversalidade ainda é uma realidade distante das salas de aula. Seja pela imposição de um Currículo Mínimo, pela dificuldade de encontrar pares no ambiente de trabalho, ou pelo desconhecimento do conteúdo curricular, o ensino da sexualidade não está incorporado ao cotidiano escolar.

Nas escolas dos 12 entrevistados (e considerando que alguns professores trabalham em duas, três ou quatro escolas), um projeto de orientação sexual envolvendo toda escola ocorre apenas na escola onde a professora Sheila trabalha. Nesse caso quem é a responsável pelo trabalho é a professora de informática que cursou o GDE e o EGeS. Nos demais foram referidos casos esporádicos de trabalhos com professores/as de outras áreas como em datas comemorativas ou em Feiras de Ciências, e a falta de diálogo entre

alocados/as nessa disciplina professores/as que ‘sobraram’ no quadro de horários, quer seja pela otimização ou extinção de turmas, e trabalham nessa aula temas vinculados as suas disciplinas, independente do PPP da escola. A partir do ano de 2012 a disciplina de projetos foi substituída pelas disciplinas Resolução de Problemas Matemáticos (RPM) e Leitura e Produção de Texto (LPT), auxiliando respectivamente as disciplinas de Matemática e Português.

as áreas disciplinares. Apenas a professora Ester afirmou que compartilhou o material do curso com outros professores:

Eu utilizei muitas coisas daquele curso com os alunos, ainda passei pra outros professores também. O professor de Sociologia fez um trabalho muito interessante também a respeito do afro descendente, da questão da sexualidade, do mercado de trabalho, foi muito legal. Ester

Nunca trabalhei em conjunto com outros professores. Mesmo porque os professores de exatas acham tudo isso muito ridículo. Eles saem da sala com aquela fala que é viadinho mesmo, aquela coisa bem pejorativa. Eu ainda vejo os professores preocupados em dar o seu conteúdo programático. Fernanda

Considerando a inviabilidade do curso para a totalidade dos/as professores/as da rede pública, torna-se fundamental que professores/as que realizaram o curso levem os conteúdos e discussões para a pauta das reuniões das escolas, fazendo com que indiretamente o tema chegue aos/às demais profissionais, e tornando-se efetivamente multiplicadores das ações dessa política. E para tal feito é necessário o apoio da direção em inserir essa temática na instituição de ensino e dar continuidade às ações planejadas.

Furlani (2010) ressalta que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade, haja vista que situações de exclusão social baseadas em sexo, gênero, raça, etnia são constantes. Para a autora atividades pontuais descritas como oficinas ou eventos em datas comemorativas devem ser entendidas como uma das estratégias didáticas e não como a forma única de se trabalhar a sexualidade. Esse trabalho pontual também pode ser exemplificado na forma de palestras ministradas por pessoas externas à escola, com perspectivas que divergem das adotadas por algumas professoras:

Normalmente quem trabalha com isso é a orientadora educacional, mas eu tenho até divergências. Eu tenho uma orientadora que entende bem a linha, mas tem outra que fala: 'Ana vê lá com o pessoal do CDI (Centro de Doenças Infectocontagiosas), o pessoal de DST AIDS, pra vir alguém aqui fazer uma palestra'. Aí vai a pessoa lá fazer a palestra, e fala da camisinha, fala daquelas doenças todas, isso é uma coisa que eu queria dizer também, que pode nem estar sendo correto, mas evito falar muito de DST. A gente passa, mas de maneira nenhuma eu peço pra aqueles meninos ficarem pesquisando um monte doença e ficar com essa visão de que a sexualidade vai trazer como um grande peso a doença. A ideia de pecado, de culpa, eu torço pra tirar isso tá. Então não que eu tire, a gente fala de AIDS, fala de gonorreia se alguém perguntar alguma coisa, mas eu não dou ênfase a isso de jeito nenhum, procuro não dar ênfase a isso. E geralmente na escola ainda tem a própria orientadora educacional que leva alguém pra fazer palestra pra falar das gonorreias todas, daquelas figuras horrosas e tal, e falar que tem que usar camisinha. Eu acho que o que ela faz está dentro do limite dela, só que o meu trabalho não é esse. Ana

A título de exemplificação, logo nas minhas primeiras aulas quando retornei à SEEDUC numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, discutimos sobre a dupla jornada da mulher e igualdade de direitos. Após o debate os/as alunos/as em grupo confeccionaram cinco cartazes, porém apenas um trabalho era sobre a discussão realizada em sala de aula. Nos demais permaneceu a visão midiática e despolitizada da mulher, essencializando características femininas. Tal fato reitera que uma única aula não é suficiente para sensibilizar os/as alunos/as, já que os apelos vindos de outras fontes são muito mais frequentes e intensos.

Chama atenção o desacordo entre o que os/as professores/as acreditam que a escola espera da abordagem de questões envolvendo a sexualidade, reiteradas pelo curso GDE, e o ponto de vista dos/as demais membros/as da escola. Nesse sentido as professoras Carla e Ana afirmam que a escola aspira a um trabalho de orientação sexual voltado para a prevenção das DST/AIDS, da gravidez na adolescência, e principalmente a prevenção das “sexualidades excêntricas”, como o ‘problema das meninas afloradas’ ou a presença de homossexuais na escola.

Eu sei que o projeto que a escola quer sobre sexualidade não é sobre sexualidade. É sobre orientação, educação sexual, prevenção da gravidez.
Sandra

Então a minha intervenção não é uma intervenção do tipo que a escola esperaria. Eu vou deixar de fazer ele ser homossexual? Não! É pra gente abordar o que é homossexualidade, o que é sexualidade, dentro da linha do respeito, dos direitos humanos. Ana

Semelhante a esses achados, durante minha prática como professora das séries finais da Educação Básica é recorrente a fala da direção e de alguns/as professores/as requisitando palestras sobre sexualidade, já que as meninas estão muito ‘saídas’ e há muitos gays na escola. As palestras teriam como objetivo acalmar as garotas e fazer com que os garotos voltassem à orientação sexual ‘correta’. Nesse contexto Carrara et al. (2009) destacam que, na maioria dos casos, os adultos não reconhecem os/as jovens como sujeitos de direitos sexuais; uma educação sexual que aborde temas e comportamentos condenáveis do ponto de vista tradicional (que preza pela abstinência sexual nessa faixa etária ou silenciamento dessas questões) gera uma grande ansiedade entre adultos e fomenta a noção de ameaça à família e aos valores morais. Os referidos autores apontam para os desafios de rompimento com a perspectiva tradicional, ilustrados pelos apelidos – “professora pornô” ou “professora de sacanagem” - que

alguns professoras recebem por trabalharem com educação sexual e pela narração do caso de uma professora só ter sido respeitada pelos colegas por atuar nesse campo após receber o prêmio da UNESCO e após o surgimento dos PCN.

As resistências à abordagem da sexualidade no contexto escolar foram igualmente relatadas pelas professoras pesquisadas. Ana recebeu o apelido de “Super Nani” (em referência a um programa de TV em que uma babá resolve todos os problemas das crianças e adolescentes de uma família) e é também chamada de “a mulher da sexualidade, que anda com uma bolsa cheia de camisinhas”, outros ainda brincam dizendo que ela “anda com uma prótese de pênis na cabeça e deixa cair camisinha por onde passa”. Já a professora Sandra disse que ganhou o apelido de “defensora dos viadinhos”, e declara que essas “brincadeiras” acabam por desmotivar seu trabalho.

Tendo em vista a possibilidade de cura ou reversão da homossexualidade por algumas correntes, a escola tende a encaminhar casos “transgressores” para atendimento psicológico conforme destacam algumas professoras. Nesses relatos ignoram-se as situações de preconceito às quais possivelmente esses alunos são submetidos; nem tão pouco são problematizadas as práticas, valores e normas que fortalecem a segregação e naturalização de hierarquias opressivas (JUNQUEIRA, 2013). A formação continuada em gênero e sexualidade em situações como essa auxiliaria a esclarecer questões que afetam diretamente o processo educativo. Convém ressaltar que essa posição contraria às resoluções do Conselho de Psicologia em propor serviços que ofereçam tratamento e cura para a homossexualidade.

Imersos num cotidiano com precárias condições de trabalho, baixos salários e carga horária extensa, os/as professores/ concluintes do GDE e/ou EGeS buscam de alguma maneira aplicar em sala de aula o que aprenderam no curso. Se não bastassem todos esses entraves ainda contam com a falta de apoio de muitos gestores, de professores/as e com a rejeição por parte dos/as alunos/as em trabalhar assuntos ligados à diversidade. O cotidiano naturalizado pelas normas de conduta relativas à gênero e sexualidade só tende a aumentar essa dificuldade. Logo, esses/as professores/as possuem um sentimento de isolamento já que não há pares para amparar ou debater as situações vividas em sala de aula a partir do viés apresentado pelo curso. O debate dos temas acontece, reconhecendo que há limitações de compreensão e entendimento para cada professor/a. Contudo inserir o tema em sala de aula depende quase que

exclusivamente da iniciativa e disposição pessoal do/a docente em enfrentar todas as adversidades na afirmação dos direitos de igualdade.

6.2 Resistências

Além da resistência de pais e professores, já descritas, alguns/as educadores/as apontaram a dificuldade de discutir assuntos ligados à diversidade sexual e de gênero junto aos/as estudantes, expressas por reações, qualificadas como: “postura conservadora”, “resistência”, “tabu por parte dos alunos”, “silenciamento”. Os/as entrevistados/as dão uma série de exemplos dessa resistência:

Minha primeira aula no projeto foi com textos. Um desses textos envolvia homossexualidade, isso foi na mesma época que lançou a campanha do kit, o tal kit polêmico, aí uma das reportagens era essa. Então a dinâmica era a seguinte: tinha vários textos e cada grupo ia ler um texto, discutir entre si e depois ia ter aquele debate. Na primeira turma que eu fiz isso eu coloquei todos os textos virados pra cima, qual que sobrou? [Risos...] O que falava de homofobia do kit não sei o que! Aí engraçado, sobrou assim, até que o último grupo olhou e falou: ‘não, esse vai ter que ser o nosso’. E pegaram o texto. E esse grupo que pegou o texto eram todos evangélicos, 5 pessoas. Eu deixei eles se expressarem e comecei a lançar em cima do que eles passaram pra turma. Assim: ‘a gente tem que aceitar porque são pessoas de Deus, mas ... tem que tolerar’, ‘a gente não entende, mas a gente tolera’.
(...) Numa outra oportunidade dentro do projeto eu linkei umas frases pra trabalhar isso com os alunos, pra não chegar diretamente já e falar, porque muitos alunos têm a herança da família, e a homossexualidade às vezes não é aceita. Então se eu chegar e começar a falar às vezes os próprios alunos recriminam: ‘ah, credo, não sei porque que vai falar disso!’, mas porque tem a visão dos pais: ‘ah, na bíblia tá escrito isso, que não pode, não sei o que...’ então até pra tratar isso com aluno é complicado... Professora Sandra

Eles têm uma rejeição grande. Mas eu falo assim: ‘gente, existe e a gente tem que saber de tudo um pouco. Então vamos falar sobre isso’. Tem rejeição sim, tem até curiosidade também, dentro do que eu sei eu procuro esclarecer. Sheila

Da mesma forma que os/as entrevistados/as, observei um repúdio entre os meninos na abordagem do tema “diversidade sexual”. Numa aula na 1ª série do Ensino Médio durante a exibição do vídeo “Novamente - Homofobia na Escola” (MEC) alguns meninos pediram para se retirar de sala, dizendo que só assistiriam se fosse filme sobre duas mulheres, alguns tamparam os olhos e outros até simularam uma ânsia de vômito. Os comentários também foram os mais diversos, alguns apoiaram-se em argumentos religiosos, afirmando que aquilo “não era coisa de Deus”, outros disseram que eram contra porque “esse tipo de união não pode gerar filhos”; alguns ainda afirmavam que não gostariam de ver essa “sem-vergonhice”. Fui até mesmo questionada do por que da

exibição desse vídeo: “Professora porque a senhora está passando isso pra gente? O que isso tem a ver com a matéria?”

Esses comportamentos revelam negação, rejeição ou sarcasmo frente a comportamentos que se diferenciam dos padrões hegemônicos. De acordo com Butler (2010) o imperativo heterossexual ao mesmo tempo em que possibilita certas identificações, impede ou nega outras, como é o caso da homossexualidade. Essa matriz excludente exige a produção de “seres abjetos”, ou seja, “aqueles que ainda não são sujeitos, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito” (BUTLER, 2010, p.155). O sentimento de identificação e desprezo exibido pelos meninos, ilustrado pelas trocas de olhares e comentários, são formas de fazer emergir a norma heterossexual, ou seja, para que o padrão apareça e sobressaia é necessário apontar o que está fora deste padrão. Butler (2010) sugere ainda que a “valência da abjeção” (p.156) possa configurar como uma iminência ameaçadora, o que pode ajudar a compreender porque tal comportamento é mais comum entre os garotos do que entre as meninas, fato já descrito em diversos trabalhos (BORGES et al., 2011). As meninas, além de não se sentirem ameaçadas em suas identidades, encontram-se em posição de inferioridade, considerando que a homofobia se imbrica com a desvalorização do feminino e com isso pode haver certa identificação das meninas com o preconceito sofrido por homossexuais.

De acordo com uma ampla pesquisa realizada pela Unesco, com jovens de 10 a 24 anos em 14 capitais brasileiras (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), a discriminação por orientação sexual é mais abertamente assumida, quando comparada a outros tipos de discriminação como por exemplo, a discriminação racial. Nessa direção as análises realizadas por Carvalho et al., (2011) vão ao encontro das falas expressas pelas professoras no que se refere ao constrangimento em abordar assuntos relacionados à homossexualidade. No referido trabalho, após a exibição de um filme que tratava de homossexualidade propôs-se um debate para a classe; o grupo de alunos, formado exclusivamente por rapazes, demonstrou desinteresse em participar, apresentando sinais de desaprovação e constrangimento, como risos e provocações com os colegas comparando-os aos personagens do filme; alguns se recusaram, e outros até mesmo se retiraram da sala. Esse comportamento de descaso e deboche aponta para reafirmação da norma heterossexista, resistentes a mudança de pensamento, atitude e de laços entre os indivíduos do grupo (CARVALHO et al., 2011). Para Dinis (2011) enquanto poucas pessoas ousariam expressar publicamente o preconceito contra mulheres e negros, falar

publicamente sobre a não aceitação ou até mesmo o ódio contra pessoas homossexuais não é apenas tolerado como também é uma forma de afirmação da heterossexualidade masculina.

A pesquisa de Altmann (2005) revela que durante a realização de uma dinâmica na qual os/as alunos/as deveriam escrever temas que gostariam de discutir, o tema homossexualidade foi lembrado, mas depois não foi ordenado dentre os temas a serem discutidos, ou seja, foi deixado de lado. A justificativa, segundo os/as estudantes, foi em virtude da dificuldade de trabalhar o tema devido ao preconceito; na escola quando alguém fala de homossexualidade corre o risco de ser taxado como tal, e por isso evita-se tocar no assunto. Além disso, a abordagem do tema sempre suscita questionamentos acerca da origem e das razões das pessoas serem homossexuais.

De acordo com Junqueira (2009a) a temática diversidade sexual é invisível no currículo escolar e até mesmo nas discussões que envolvam os direitos humanos. Embora entre os/as professores/as pesquisados/as a discussão ainda seja incipiente, ela aparece nas falas, com uma tendência a enfatizar o respeito aos direitos humanos, sempre que surge uma situação de discriminação:

Teve um menino aqui na escola que foi bem marcante para mim, ele se colocava pras amigas e pra turma como homossexual. Ele tinha isso claro na cabeça dele. E na mesma turma tinha um homofóbico louco. Então quando eu propus o trabalho e quando esse menino colocou claramente isso pra turma e percebeu a homofobia do outro, eu tive até que fazer uma intervenção e discutir. O outro menino: 'não, acho que esses gays, esses veados tem que morrer tudo, se eu tivesse um filho assim eu matava.' Aí eu falo: 'vamos discutir isso'. E aí a própria turma: 'você tem que ter o direito de ter toda a sua opinião, mas tem que respeitar o outro', então foi salutar. Acho que pros dois foi muito salutar, porque mexeu com a turma, a própria turma depois foi falar com o homofóbico que ele não podia ter aquela postura, que o outro tinha direitos. Aí eu peguei a linha dos direitos humanos, e era um menino que tinha e tem um relacionamento difícil com o pai, a vida familiar muito complicada... Ana

Então quando eu comecei a trabalhar esse projeto de sexualidade a primeira questão que eu levanto é sobre homofobia, e eu vou pegando assim coisas que aconteceram na mídia, situações de homofobia pra eles primeiro identificar a homofobia e depois tentar fazer com que... assim eu não posso inculcar, não posso obrigar você a não ser preconceituoso, não tenho como, mas eu posso te convencer a ter respeito por outra pessoa, mostrar que ele é igual a você. Carla

De acordo com Junqueira (2013) as escolas deveriam antes de tudo buscar problematizar práticas, valores e normas que insistem em segregar e naturalizar as diferenças. Nesta direção, cabe destacar ainda a discriminação sofrida pelas travestis e

transexuais no ambiente escolar e o incômodo causado pela visibilidade das mudanças nos padrões de gênero, como por exemplo as travestis que adotam uma postura mais feminina (no caso dos homens) ou masculina (no caso das mulheres). Bohm (2009) relata o exercício diário de resistência das travestis aos olhares espantados, aos comentários maliciosos e ao assédio moral, psicológico e físico presentes no ambiente escolar. A autora relaciona a escolaridade do/a travesti à questão da monstruosidade caracterizada como aberração ou uma afronta à ordem vigente. Os relatos de sua pesquisa apontam para uma série de dificuldades, desde a efetivação da matrícula até a imposição de regras de vestimenta e o impedimento do uso do nome social. Como expresso no depoimento abaixo, tais mudanças de padrão, qualificadas como “casos mais gritantes” tendem a afastar o/a aluno/a da escola.

Com meninos a gente já teve alguns casos mais gritantes. Minha postura é conversar e explicar. Eu não falo e nem nunca falei pra nenhum deles que eles não podem fazer isso. Só pra respeitar o lugar que eles estão e saber que tipo de pessoa eles querem ser. ‘que tipo de homossexual eu vou ser?’, ‘o que eles querem?’ Eu oriento, às vezes a gente tem alguma revista, alguma coisa que a gente mostra: ‘Tá vendo fulano? Fulano é homossexual, mas olha só fulano não se perdeu aqui onde você tá indo’. Na escola em si, de todos, não existe aquele preconceito, e aquela marca: ‘ah, fulano é viado, é boiola’ a gente respeita. Nós temos vários alunos homossexuais, inclusive um dos diretores é também, mas tem a sua postura... porque aqui é um ambiente escolar, o que a gente cobra do aluno independente de qualquer situação é que ele se porte no ambiente escolar. Nós tivemos um caso aqui em 2007 ou 2008, de um menino chamado Pedro, que não aceitava ser chamado pelo nome, ele queria ser chamado de Paloma. Isso me gerou um problema sério. Eu acabei chegando até meu aluno – eu não tinha problema com ele - mas alguns professores que teimavam em chamá-lo de Pedro e ele não aceitava porque ele vinha travestido mesmo: ‘eu não sou Pedro eu sou Paloma’. Até então não tinha essa coisa da gente abrir para o nome de guerra, que agora tem o nome social. Isso me trouxe uma série de transtornos. Eu perdi uma professora de Português que veio fazer hora extra, GLP, ela tinha 16 ou 18 tempos na escola, ela foi embora porque não queria dar aula pra ele. Era um aluno bom, educado, mas simplesmente ele tinha um cabelo no ombro, pintado de loiro, umas unhas enormes pintadas de vermelho. [Estudava à tarde, 6º ano]. Eu cheguei a conversar com ele: ‘Paloma, qual é o problema de te chamar de Pedro?’ ‘Eu não sou Pedro, eu sou Paloma’, ‘mas você tem que entender as outras pessoas também. Ela não tá acostumada com isso. Então ela tá errada? Tá tudo bem ela poderia fazer por menos. Mas você também na sua situação tem que aprender a lidar com isso. Seu registro é esse. Qualquer lugar do mundo você t á com esse registro.’ Mas ele foi embora, ela foi embora e a gente hoje não sabe por onde ele anda. A direção em si a gente não tem [preconceito], mas a gente não pode dizer do comportamento do professor em sala, mas a maioria aqui não tem [preconceito], é tranquilo. Só foi esse caso mesmo de registro essa professora de Português que não aguentou, acho que foi muito chocante pra ela. Ele vinha de bermuda, brinco, top de menina, de longe você achava que era uma menina. Chamei a mãe dele uma vez pra conversar mas... ela chegou bêbada, parece que ela fazia vida, ... escola pública é um problema... Professora Ester

O uso do nome social por transexuais e travestis é assegurado pelo Decreto nº 43.065 de 08 de julho de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), que defere que todos os registros do sistema de informação, cadastros, programas, requerimentos, dentre outros, da Administração Pública Estadual deverão conter o campo “Nome Social” em destaque, acompanhado do nome civil, que será usado para fins internos administrativos apenas. Da mesma forma o superintendente de Direitos Individuais Coletivos e Difusos, da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SUPERDir/SEASDH), e coordenador do Programa Estadual Rio Sem Homofobia, Cláudio Nascimento, em reunião com o secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia reassegurou a garantia do uso do nome social para estudantes travestis e transexuais no âmbito do sistema de educação para efeito de identificação nas unidades escolares da rede pública estadual³⁵ (RIO DE JANEIRO, 2013).

No entanto, percebe-se que esse direito não é posto em prática, fazendo com que injustiças ocorram e essas pessoas acabem por se afastar da escola. O indivíduo vive sua vida real com um nome, mas no documento de identificação há outro nome, criando um embate no dia a dia com constrangimento, negação dos direitos fundamentais e uma desnecessária humilhação. A/O travesti que chega à escola já se encontra fragilizada/o pelos transtornos vividos na esfera familiar e comunitária o que a/o impede na maioria dos casos de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização. A intensidade da discriminação que sofrem em ambiente escolar as/os leva a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos, o aumento da situação de vulnerabilidade e a limitação da inserção de trabalho (PERES, 2009). Essa violência não é apenas vivida por travestis mas também por estudantes gays e lésbicas que embora não assumam suas identidades de gênero precisam esconder sua orientação sexual, situação caracterizada também como uma forma de violência. Como lembra Louro (2003) a escola ao ocultar ou negar a presença de homossexuais estabelece a garantia da norma:

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 2003, p.68)

³⁵ Em novembro de 2013 foi assegurado o direito de travestis e transexuais estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual/RJ ao uso do nome social no cartão de identificação e no RioCard (cartão para gratuidade em transportes públicos). Essa medida vem da parceria entre o Programa Estadual Rio sem Homofobia e a SEEDUC/RJ, visando adequar esses cartões ao referido decreto nº43.065/2011.

Nos depoimentos observa-se um maior controle em relação ao comportamento de pessoas identificadas como homossexuais, como se elas tivessem que apresentar um desempenho superior aos demais para compensar o rompimento com o padrão hegemônico: “Que gay você quer ser?” ou “o homossexual que nós temos aqui se dá ao respeito” (Professora Ester). Na escola estudantes ou docentes algumas vezes preferem omitir que são gays para evitar possíveis constrangimentos. A falta de um diálogo acerca da diversidade sexual contribui para o silenciamento, invisibilidade e exclusão das pessoas que assumem padrões fora da matriz heterossexual, principalmente no ambiente escolar, reforçando valores heteronormativos (JUNQUEIRA, 2013).

Nessa mesma linha a comissão de direitos Humanos e Minorias (CDHM), até recentemente (dezembro de 2013) comandada pelo pastor Marcos Feliciano, aprovou o projeto de lei (PL) que permite que as entidades religiosas proíbam pessoas que “violem seus valores, doutrinas, crenças e liturgias” de frequentarem seus templos. Embora o PL não trate explicitamente de homossexuais, esse projeto cria novo embate no que se refere à violação dos direitos e garantias constitucionais. De acordo com o autor do projeto, o deputado Washington Reis, a prática homossexual está em desacordo com muitas doutrinas religiosas (BRESCIANI, 2013). Tais acepções sugerem que a homossexuals colocaria em xeque tanto a heterossexualidade como a constituição da família. Essa “seleção” de fiéis dá à igreja poder discriminatório, dado que os responsáveis pela instituição deverão verificar o comportamento e os valores dos fiéis supostamente homossexuais. As implicações da filiação religiosa na abordagem da sexualidade na prática docente serão comentadas a seguir.

6.3 Demais resistências e negociações: a questão religiosa

No conjunto de depoimentos, a religião foi citada como um dos fatores que interfere no diálogo aberto sobre a diversidade sexual, chegando algumas vezes a intimidar o professor a prosseguir na abordagem do tema:

Mas eu já vi resistência também por parte de aluno por causa de religião, (...) sabe o tabu que existe, muitos tem religião, a gente sabe que a religião também é um forte fator que influencia nessas questões também... Paulo

A Professora Sandra, embora admita que o tema seja muito delicado, faz uma abordagem gradativa, respeitando a religião do/a aluno/a, e sem imposição de uma única

“verdade”. Ela considera que compreender as diferenças é um processo complexo no sentido de rejeitar os próprios valores e no reconhecimento do que é diferente:

Eu acredito sim, tem que ser tratado [homossexualidade] na escola, sempre respeitando a religião. Porque é muito difícil você tratar assuntos que vá de encontro à religião das pessoas. Eu acho que isso a gente também tem que respeitar, trabalhar, mas sem agredir, sem falar pra ele: “Não olha só a sua religião está tudo errada.” Não, não é isso! Mesmo você tendo essa religião, existem outras formas de ver que podem ser discutidos, e assim lançar ideia, acho que a gente não tem que tentar forçar nada ou forçá-los a entender tudo que existe. Porque é um processo demorado e a pessoa vai passar a entender o que é, que não é homossexualismo, não é essa doença, não é essa patologia, que não cura, que tem igrejas que curam. Olha que bom não é? Tem igrejas que curam, tantas pessoas aí querem ser curadas! Então quer dizer, ainda tem esse lado de que a igreja cura. Então eu acho que é muito difícil, eu acho que a gente tem que respeitar sim, a pessoa que acredita que, isso é de Deus, isso é do diabo, seja lá do que for, e mostrar que não é isso, que ela pode ver isso com outros olhos. Mas sem tentar impor nada, eu acho que não sei se caberia primeiro o envolvimento com a família pra depois um envolvimento com os alunos, porque a partir do momento que você impõe alguma coisa pro aluno e o pai não concorda com aquilo, ele pode tirar da escola, ele pode se revoltar contra a escola, quer dizer, tem um monte de coisa negativa que pode vir decorrente dessa iniciativa. Então eu achava que com crianças, o meu projeto, eu trabalho em cima de alunos do Ensino Médio, que é diferente, eles já não são tão influenciados pelo que o pai fala, ele já tem uma opinião, já enxergam as coisas, mas quando vai se trabalhar com criança é muito complicado porque as crianças ainda acatam muito o que os pais falam. Então acho que trazer primeiro o envolvimento familiar, ver o tipo de escola que você está, o tipo de comunidade que você está, pra depois se trabalhar... Professora Sandra

O trecho abaixo exemplifica a abordagem da homossexualidade, utilizando como disparador do debate uma propaganda espalhada em outdoors na cidade do Rio de Janeiro. A professora salienta o mal estar gerado na classe e o perigo da religião incitar a violência:

Tinha um monte de outdoor lá na Avenida Brasil, daquele pastor que fala na TV de madrugada [Silas Malafaia] e eu peguei aquele outdoor na internet [Deus fez macho e fêmea], peguei mais alguns materiais e em uma aula minha eu fiz essa abordagem. Porque eu falei ‘gente que absurdo’, o cara põe 600 outdoors misturando as coisas, puxando pra essa ignorância, incitando uma violência homofóbica. E aí quando eu trouxe pra discutir na sala teve um mal estar daquelas pessoas que se diziam evangélicas, eu falei ‘olha não estou falando de religião de ninguém, eu estou falando que esse caminho aqui é muito perigoso, porque você tira o melhor do homem que é a sua liberdade. Você tira e você condena. Quem é ele pra dizer que Deus fez isso, fez aquilo?’ Aí eu falei, ‘o que está se reportado aqui é Gêneses, é um livro bíblico, ah, é um livro, a Bíblia é um conjunto de mais de 300 livros escritos em era totalmente diferentes. A gente precisa dar um tratamento histórico para isso. Você pensa no que eu falo aqui, imagina que o outro fale isso daqui a 300 anos? É um outro contexto, a gente não pode achar que é a bíblia e a gente tem que engolir e deglutir. Tem que ver em que contexto que o livro foi escrito’. Eu tive um aluno que trouxe depois pra mim um material da igreja,

jornalzinho, o outro trouxe um DVD falando dos assuntos, contrapondo a história, aí eu abri a fala, e eles quiserem trazer material também. De jeito nenhum eu vou fechar a questão. Mas, pra abordar isso eu acho que às vezes o professor não aborda porque é polêmico, você tem que se posicionar, não dá pra você abordar isso e ficar em cima do muro, você tem que se posicionar, tem que dar a sua cara a tapa. Eu acho isso, você pode até discordar, mas você tem que por, e muitas vezes o professor não quer botar o seu na reta, fica inseguro, sei lá. Professora Ana

Para além do preconceito com a diversidade sexual, existe o preconceito no ambiente escolar com a diversidade religiosa, como assinalado pela Professora Fernanda, praticante da umbanda. De acordo com a professora os símbolos do catolicismo podem ser exibidos com orgulho, já os símbolos relacionados às religiões africanas são estigmatizados. Ela chama a atenção para a hegemonia dos costumes cristãos versus o preconceito com outras expressões religiosas, e reflete sobre a diferença dialógica entre aceitar e respeitar as diferenças.

Apesar da gente falar que o estado é laico, essa orientação religiosa implica também na sua postura, na sua conduta frente ao outro, e isso passa meio que batido: ‘ah, religião cada um tem a sua, o estado é laico, o importante é respeitar a diversidade’, não é só isso... é pegar um candomblecista e não ter preconceito. Se ele for fazer realmente a feitura do santo³⁶ e tiver que ir com o kelê³⁷ e uma bandana na cabeça, as pessoas olham diferente sim. E isso não é visto, nem o GDE não se aprofunda. Porque ponto é laico, vamos pra outro parágrafo. Não vamos para outro parágrafo! E se eu enquanto professora for lá, com a cabeça raspada, com umas guias? Será que realmente as pessoas não vão olhar, ou será que é mais bonitinho eu ir com uma santinha no pescoço? Então eu acho que não que ele não tenha superado minhas expectativas, mas como as Ciências Sociais não quer entrar a fundo nas questões religiosas deixa a desejar quando a gente vai ver que essa orientação religiosa seja familiar ou seja pessoal influencia no dia a dia da escola. Não é só assumir: ‘ah, temos que aceitar o negro, o gay e a religião’. Não, não é só aceitar! Vamos discutir, pontuar. Fernanda

A indignação da professora com a ideia de ‘aceitação’ está ligada a suportar uma situação/evento que não seja o ideal, o que para ela não é suficiente. De acordo com os pressupostos do curso GDE (CARRARA et al., 2009) aceitar o outro significaria um gesto de ‘bondade’, ‘paciência’ com o suposto grupo inferior, desviante da norma. E apenas aceitar não basta, é fundamental o reconhecimento ao respeito dos valores culturais dos diferentes grupos sem qualquer ameaça à dignidade humana. Embora o curso GDE reforce o respeito à diversidade, seja ela de gênero, sexual, raça/etnia e

³⁶ Feitura de santo é a iniciação de alguém ao culto dos orixás

³⁷ Kelê: um colar especial que simboliza amor e devoção ao orixá.

religiosa, a professora Fernanda considera que o curso não forneceu elementos suficientes para auxiliar na discussão sobre o respeito à diversidade religiosa.

Nota-se também uma confusão conceitual entre os termos “orientação sexual” e “opção sexual” nos depoimentos. Os pressupostos do curso GDE (CARRARA et al., 2009) defendem o termo “orientação sexual” em contraposição à “opção sexual”, uma vez que opção sexual estaria ligada a uma escolha deliberada e autônoma do indivíduo desconsiderando o contexto em que essa experiência social ocorre:

Nossas maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa. (CARRARA et al., 2009, p.124)

Essa confusão conceitual ou a tentativa simplista de desfazê-la baseada apenas na racionalidade pode ser observada nas falas abaixo:

Eu acho que é mais um motivo para trabalhar em sala de aula a questão de prevalecer o respeito e a igualdade entre todas [as pessoas] independente da orientação que ela venha ter. E deixar bem claro que não seria opção. Opção a gente escolhe a roupa que vai vestir hoje: ou você veste camisa amarela ou camisa azul. Mas orientação é uma coisa bem mais diferente, uma questão individual da pessoa. O trabalho da escola é refletir no lado social também, e eu acho que essa é a nossa função. Paulo

A gente conversa, a gente discute, fala do respeito pelo ser humano, que opção sexual é uma coisa pessoal, por isso é opção, que não existe uma regra você não pode concordar, mas você tem a obrigação de respeitar. Isso aí a gente trabalha. Lúcia

Assumir a perspectiva de “opção sexual”, não só assinala para a possibilidade de escolha, como também a possibilidade de conversão para a heterossexualidade, considerando que esta seria a forma universal de vivenciar a sexualidade. Outros recortes da fala da professora Lúcia justificam o uso do termo opção sexual e a possibilidade de conversão:

A religião ela tem essa capacidade. A religião ela faz você mudar pensamentos e faz você mudar práticas, e eu conheço um que hoje tem família e tudo! E era homossexual mesmo! (...) Isso é uma opção do indivíduo, a religião não exige isso dele. Ele por ter ido por uma religião ele achou que aquilo que ele fazia não condizia ele largou, não é a religião que obriga, como a escola também não vai fazer isso, mas a religião consegue e eu sou testemunha disso. (Lúcia)

Sob a máxima de “acolhemos o pecador, mas não o pecado” (MOSER et al., 2005) as igrejas cristãs buscam a restauração do indivíduo homossexual. Relacionando o “estilo de vida gay” (NATIVIDADE, 2006, p. 117) ao comportamento desordenado e imoral que conduziria ao sofrimento, essas instituições produzem guias normativos para conduta dos fieis que sutilmente induzem a mudança de orientação sexual. Embora na perspectiva da Professora Lúcia fique claro que a religião não constranja a uma mudança de orientação sexual, a literatura aponta que essa “acolhida” e “aceitação” teriam por objetivo uma transformação das sexualidades consideradas indesejáveis e acabariam por reforçar o estigma sobre as práticas homossexuais. (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009; 2007).

6.4 Concepções e crenças sobre sexualidade

O grupo entrevistado considera importante discutir sobre sexualidade com os/as alunos/as, contudo não há um consenso se falar sobre sexualidade induz a iniciação precoce. De acordo com alguns/as professores/as as aulas de sexualidade teriam como objetivo tirar dúvidas, orientar e prevenir a gravidez não prevista e as DST, e ampliar a capacidade de escolha dos/as alunos/as. Na perspectiva desse grupo, o conhecimento (principalmente o conhecimento ‘cientificamente comprovado’) ofereceria mais clareza, podendo adiar a entrada na sexualidade:

Acho que quando a gente conhece, quando a gente traz com bastante clareza a questão da sexualidade, eles se contêm. Porque eu vejo o seguinte, tudo o que é proibido o cara quer provar, ele quer descobrir, e quando eles descobrem com a ciência, com a questão científica mesmo, de conhecimentos técnicos, de orientação com firmeza, não dá margem de buscar... Por exemplo, a descoberta, quando eles começam a olhar para o seu corpo, o nascimento dos pelos. Então a gente já vai orientando. Os pelos, a transformação da sua anatomia é uma coisa natural, que o seu corpo está amadurecendo, para poder ficar pronto para uma possível reprodução mais tarde, e que eles têm uma idade cronológica para que isso possa acontecer, que tudo tem seu tempo, ele vai ter essa confiança, ele vai chegar ao seu tempo, sem estar aguçando a prática do sexo antes do tempo. O que nós precisamos, professores, pais, todos os educadores, precisamos dominar esse conhecimento da questão da sexualidade, para poder trabalhar com nosso aluno e com nosso filho. E aí eles diminuem até esse índice de gravidez não planejada. Esse é o meu olhar, a minha convicção. Professor Cláudio

Outra estratégia pedagógica para justificar o debate é partir do princípio de que sexualidade não é o mesmo que ato sexual. Nesse sentido, dentro do conteúdo de sexualidade estariam as representações de masculino e feminino, o cuidado de si, o desejo e o prazer como na fala da Professora Ana:

Eu acho que quando você fica só na questão biológica, na questão de camisinha, você está falando disso. Mas eu não falo só disso, minha fala mesmo é de papéis sexuais, de pegar lá do berço, da cor da roupa, essas questões, eu não estou falando do ato sexual em si, a gente vai falar do ato sexual mais pra frente. Então é essa visão, eu acho que é uma visão distorcida de que falar de sexualidade é como se fosse falar de sexo, de ato sexual. Então eu tenho pais, poucos, ano passado foi bem pior, que tinham essa visão. 'Ah a professora está trabalhando sexo!', então a primeira coisa que eu começo estabelecer nesse tratamento é a questão de conceitos. O que é sexualidade, o que é sexo, diferenciar isso. A gente trabalha muito a conceituação também colocando isso bem claro, porque na hora que ele chegar em casa ele dá esse retorno pra família: 'olha, a professora falou que sexo, e sexualidade não são a mesma coisa'. Então esses conceitos bem básicos o que é gênero, dentro da questão de orientação, trabalho muito as questões de gênero, o que é gênero. Eu puxo lá da Língua Portuguesa e vamos chegar aqui gênero dentro da sexualidade. [...] Às vezes quando eu posso eu peço uma autorização com os pais antes de começar a fazer o trabalho. É mais pra eles me conhecerem, pra eles saberem o que eu vou fazer. Eu dou meio que uma palhinha pro próprio pai que está desavisado, desatualizado do que é trabalhar a sexualidade, eu falo pra eles eu não vou trabalhar pênis e vagina, o nosso trabalho é muito além disso, é trabalhar com formação. Eu estou formando pessoas pra terem uma vida sexual ativa, feliz, dentro de um contexto de direitos humanos. Então eu coloco pra eles estarem sabendo, pra a hora que chegar, se alguém fizer um comentário errôneo, distorcido ele saber o que eu estou fazendo. E deixo ele super a vontade pra qualquer esclarecimento, então é nesse sentido. Professora Ana

Ao contrário dessa perspectiva, a professora Sheila fica um pouco receosa de que ao abordar a sexualidade de forma tão natural ela possa despertar seus alunos para o assunto e levá-los à prática:

Eu acho até que sim, eu acho que é boa essa discussão pra eles esclarecerem as dúvidas, mas isso é um receio que eu tenho de que aí, por a gente falar de forma tão natural, e dizer que, 'ah, mas é legal mesmo e não sei o que', eu acho que isso pode também induzir. Mas aí eu já não sei se é certo, se é errado, se deveria ou não deveria. Mas que induz eu acho que sim. Professora Sheila

Em outro trecho da entrevista ela demonstra a mesma preocupação com outras questões referentes à homossexualidade. Ao tratar da possibilidade de distribuição do kit anti-homofobia – material elaborado pelo MEC em conjunto com outras instituições para ser distribuído para as escolas públicas – a Professora Sheila de 29 anos tem dúvidas se o material poderia incitar a homossexualidade entre os/as alunos/as ao presumir que o mesmo trata a homossexualidade como natural e prazerosa:

inclusive um dos vídeos é homofobia, mas aí vem aquilo que a gente estava discutindo lá atrás, até onde não está de certa forma instigando? É porque se eu falo, 'ah é natural, e não sei o que, é prazeroso, é gostoso', pode criar sim no adolescente a vontade de experimentar, a mesma coisa aqui o kit gay. Eu acho que deveria ser tratado sim, mas não pegar e jogar toda aquela

informação, porque você não sabe com quem você está lidando, qual é o público, qual é a comunidade em volta. Então tem que tratar do assunto? Sim, mas, saber, acho que de repente a especificidade de cada local que você está trabalhando, ele até falou homossexualismo, não se usa mais esse termo. Falou do gene, dá pra ver que ele não tem também um conhecimento do que ele está falando, mas ele teve uma atitude homofóbica, preconceituosa. Mas eu entendo ele [o Deputado Jair Bolsonaro] também quando ele fala que vai estar estimulando, porque talvez pode sim, se ali está mostrando que é normal o que, que tem eu fazer se é normal, então eu acho que estimula sim.
Professora Sheila

Embora a Professora Sheila considere a posição do Deputado Jair Bolsonaro homofóbica³⁸, ela concorda que o kit possa estimular a homossexualidade. Seu depoimento é coerente com as falas anteriores, já que ela considera que as pessoas se tornam homossexuais:

Pelo que eu estudei [no curso], eu vi que não existe uma causa em si. Mas eu acredito que a pessoa se torna homossexual. Aí tem a concepção religiosa: ah não, uma alma masculina em um corpo feminino, uma alma feminina em um corpo feminino. Acho que tudo isso a gente pode levar em consideração pra tentar explicar. Mas eu acho que a pessoa no decorrer ali ela se torna.
Professora Sheila

Esta certa “prudência” em torno do conteúdo do kit também foi exposta por outros/as professores/as. Sinaliza-se, dentre outros aspectos, para a falta de preparo dos/as docentes para trabalhar com o kit e para a necessidade de uma adaptação de acordo com a escola, região do país, faixa etária dos/as alunos e costumes regionais:

Eu acho também que o kit pode ser diferenciado, não precisa ser o kit pra todas as escolas do Brasil, a gente tem regiões tipicamente machistas, então você introduzir um kit ali é quase você colocar uma bomba na escola. Então de repente o kit que comece lançando esse assunto de uma forma mais branda, alguma coisa assim, então. Claro que Bolsonaro, sem comentários as ideias dele, mas acho que tem que ter uma mediação aí na distribuição, no próprio trabalho mesmo. E aí o kit está na escola, quem vai trabalhar? O professor que também é preconceituoso, que a gente sabe que é? O professor que não tem informação nenhuma em cima do assunto sexualidade, orientação sexual? Como que ele vai trabalhar isso? Adianta ter o kit e não ter uma pessoa qualificada pra trabalhar o kit, se não o kit vai virar um enfeite, uma peça uma chacota, eu acho que tem que ter muito cuidado com o kit também. Sandra

O que eu acho é que no Brasil, as escolas não estão preparadas pra receber esse kit na escola. Não que não deva ser distribuído, mas falta o preparo do próprio professor, diretor, da equipe escolar pra tá orientando. Se a equipe da base não tiver uma orientação, um preparo pra isso, os alunos irão receber isso de outras formas. Então poderiam receber isso de formas diferentes, mal orientadas. Mas nada que fosse relacionada à pedofilia, que fosse levar um menino a ser homossexual. Eu acho que kit nenhum vai levar uma pessoa a ser uma coisa que ele não é. Mas poderia levar pro outro lado pela falta da base, falta muita base pra tá a esse nível de kit. Professora Julia

³⁸ Vide anexo 5, situação A sobre as afirmações do Deputado Jair Bolsonaro

Quando questionados sobre qual era a importância de trabalhar o tema sexualidade foram relatados as seguintes motivações: abordar os aspectos biológicos incluindo os cuidados com o corpo, higiene e prevenção da gravidez e das DST. Nessa linha, a sexualidade tende a ser subordinada aos hormônios ‘fervilhantes’ da adolescência e ao modelo educativo limitado ao amadurecimento do corpo e a eventos que pudessem atraparlar esse modo ideal de viver a juventude:

eu diria que é porque eu vou formar pessoas melhores, homens e mulheres menos preconceituosos. Mas isso é uma utopia, mas eu continuo trabalhando o tema porque dentro daquela turma se eu conseguir que minha aluna não pegue HIV porque lembrou de usar camisinha por causa da minha aula, e que meia dúzia de meninas também não engravide porque lembrou de usar camisinha porque eu falei em sala, eu já to feliz. Eu sei que eu não vou atingir a todos, mas se eles tiverem um pouco de conhecimento do corpo deles eu já to feliz. Professora Carla

Conforme difundido nos PCN, foi citada a noção de uma “*sexualidade inerente ao ser humano*”, inata, um instinto incontrolável ocasionado pela ação hormonal:

De repente você começa muito cedo, você pode engravidar e aí você já tem uma responsabilidade muito grande, você ainda era criança, mas aí já tem que ser adulto. Eu trabalho muito isso com eles. E falo assim: ‘adolescência é uma fase de transformação’. No curso mandavam a gente esquecer isso, mas eu ainda gosto de trabalhar assim porque pra mentalidade deles é fácil entender. Não são mais crianças, mas também não são adultos. Então eles têm que viver essa fase de descoberta, de transformação, e se de repente você começa as coisas mais cedo, se não tiver noção do que tá fazendo, você pode abreviar o que seria importante pra você: as descobertas. Aí você tem que amadurecer mais rápido, vai te privar de algumas coisas também. Então eu procuro trabalhar muito com eles o psicológico também. Não só a sexualidade em si, mas o que leva a isso, o porquê deles terem esse desejo tão forte, por causa dos hormônios, isso eu não posso negar. Porque o corpo começou a produzir hormônio então aí nascem os pelos, vem a menstruação, vem o cheiro também, vem o desejo, tudo isso tem a ver com os hormônios, eu não posso esquecer tudo isso, e falar: ‘não, é sua cabeça que manda’, até porque eu tenho que ensinar pra eles o lado biológico também. E disso eu não abro mão não. Sheila

A evidência do sexo como uma necessidade fundamental do corpo reflete a uma preocupação do final do século XIX em tentar explicar todos os fenômenos humanos em termos de forças internas e biológicas. No entanto há uma vasta literatura que sugere o contrário, ou seja, que a sexualidade é uma construção social que embora tenha suas bases nas possibilidades do corpo, o sentido atribuído é modelado em situações sociais concretas Weeks (2010). Os pressupostos do curso GDE (CARRARA et al, 2009) esclarecem que não se trata de negar os limites do corpo, mas sim que apenas as condições biológicas não dão conta de explicar a complexidade da sexualidade:

Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais. Por isso, não existe um corpo universal, mas sim corpos marcados por experiências específicas de classe, de etnia/raça, de gênero, de idade (CARRARA et al, 2009).

Embora as falas evidenciem diferenciados posicionamentos e até mesmo o destaque mais acentuado para aspectos biológicos, pode-se afirmar que todas incorporam com maior ou menor ênfase o reconhecimento da pluralidade de identidade e o respeito à diversidade, um dos principais objetivos do curso GDE:

Porque eu acho que eles precisam dessa orientação, eles estão numa fase de tanta mudança, que eu não tô direcionando nem orientando, estou apenas mostrando que se o mundo pode ser melhor se não nos pegarmos a tantos preconceitos, quando a gente conhece a gente aceita melhor as coisas, quando não conhece o mundo fica restrito. Esse enfoque abre um leque de reflexão do porquê das coisas, como vou me portar diante das coisas, dar uma direção a esse aluno porque ele tá muito solto. Professora Tais

Os deslocamentos da abordagem da sexualidade também aparecem na inclusão de temas interligados, como no caso da prevenção da pedofilia. Interessante notar que na formação desses/as professores/as há sempre uma complementaridade entre as Ciências biológicas e sociais:

Eu acho muito importante, como eu disse a sexualidade não é só falar sobre DST, sobre sexo, mas também sobre a higiene do corpo, então isso aí eu acho que já vem desde pequenininho. Às vezes os pais imaginam que não falam de sexualidade, mas às vezes acabam citando em casa na hora que fala da higiene: 'olha você tem que se lavar direitinho', e agora as orientações com esse negocio de pedofilia: 'olha, você não pode deixar ninguém mexer no seu corpo', eu vejo isso como uma sexualidade, que você está orientando, neh, a cuidar de si, só que as pessoas não têm essa noção. E eu acho muito importante essas orientações tarem vindo de casa, e os professores desde o prezinho já estarem trabalhando isso. Porque quando bota o nome sexualidade eu acho que espanta todo mundo. Que tenha outro nome, mas que trabalhe o vocabulário daquela criança. Aí o professor conforme vai aumentando as séries vai melhorando, então eu acho que quando ele chegar lá no 6º ano (o pessoal tem mania de jogar tudo nas costas do professor de Ciências) o professor de Ciências pega um aluno com a consciência até melhor. Professora Julia

6.5 Homossexualidade

De acordo com Foucault (2012) a sexualidade não pode ser concebida como um dado da natureza ou como um segredo a ser desvelado pelo saber, mas sim como um dispositivo histórico que compreende:

discursos, instituições, organizações arquitetônicas decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2011, p.244).

Compreende-se que o conceito de sexualidade tem uma história cujo dinamismo da linguagem em descrevê-la aponta para uma constante mudança. Da mesma forma considera-se que compreender as atitudes referentes à sexualidade só faz sentido num contexto histórico específico, de acordo com o valor atribuído à sexualidade naquele momento, bem como as várias relações de poder que caracterizam “o comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável” (WEEKS, 2010, p.43). Frente à inconstância das categorias e denominações atribuídas à sexualidade, Weeks (2010) argumenta que a invenção dos termos heterossexualidade e homossexualidade é relativamente recente, e chama atenção para o fato de que a definição de heterossexualidade como norma foi criada exatamente numa tentativa de contrapor a forma “anormal” da sexualidade, ou seja, a homossexualidade. Isso significa dizer que para a definição da homossexualidade foi necessário criar a forma ideal de viver a sexualidade, a heterossexualidade, oficializada pelo casamento e reprodução.

A literatura aponta uma série de tentativas de explicar a homossexualidade. Discursos biológicos, psicológicos, religiosos e sociológicos concorrem na busca por uma explicação, porém como aponta Fry e MacRae (1985, p.16):

de fato nenhuma das teorias existentes sobre as causas da homossexualidade nos convence e a nossa tendência é de tratá-las todas, sem exceção, como produções ideológicas. (...) estas teorias dizem muito mais sobre pessoas que as articulam, dos contextos sociais e culturais onde são produzidas do que sobre a “homossexualidade” em si.

Compreendendo esse terreno por disputas por explicações, os/as professores/as foram questionados acerca das causas da homossexualidade. Os depoimentos foram variados e houve dificuldades para responder a questão. Dos doze relatos, quatro professores/as ofereceram explicações estritamente biológicas, como a genética ou ação hormonal ao longo da vida, como sendo causa da homossexualidade:

eu acredito que nasça homossexual, eu acredito que tem fatores genéticos relacionados a isso. Mesmo que não seja evidenciado nos primeiros anos de vida se você perceber a historia familiar dela ela vai ter um irmão homossexual, um tio homossexual, uma prima homossexual. Então eu acho que tem fatores hereditários ligados aí, apesar de não ter sido comprovado cientificamente. Professor Paulo

Entre os/as demais, embora ainda haja uma alguma confusão entre orientação sexual e identidade de gênero, há uma tendência em considerar a ausência de uma causa específica ou explicação conclusiva para a homossexualidade e uma disposição em refletir sobre o tema:

Olha, até por conta de situações que eu já li, isso não tem ainda nada fechado. Aí você vem perguntar pra mim assim: “Mas o que você, Mara, acha?” eu também penso que não tem nada fechado. Eu acho que a menor chance teria se tivesse uma lista para optar o que fez o indivíduo se tornar homossexual, o que eu iria optar por última opção, seria a questão da influência externa. Eu não acredito que porque eu vesti um menino a vida inteira de menina, que ele vai se tornar homossexual. Eu não acredito, esse seria o último fator, fator ambiente, fator família. “Ah, ele não tem uma figura paterna”. Não, isso para mim seria a última opção da lista se eu acreditasse nisso, porque a homossexualidade para mim ela é tão natural quando a heterossexualidade que esses fatores não me incomodam. Eu não penso assim, que eu sou hetero por uma questão hormonal, não, não penso. Eu não penso que eu sou hetero porque a minha mãe sempre me vestiu de menina, eu não penso nisso. Então da mesma maneira eu não penso em um homossexual. Pra mim o homossexual é homossexual igual eu sou hetero. E eu falo para as pessoas que para eu entender a dificuldade do homossexual na nossa sociedade, eu resolvi trocar. Esse foi um trabalho que eu fiz comigo, eu me desconstruí assim: se a sociedade fosse homo, o cultural fosse homo, e eu fosse hetero, aí o que eu ia ter que fazer? Ah, eu ia ter que apresentar para a minha família uma mulher, uma namorada. Só que eu estar namorando uma mulher e ia passar um cara e eu ia ficar doida no cara. Mas não, a sociedade era homo e eu ia ter que seguir aquele padrão. No dia que eu entendi isso, eu desconstruí totalmente e o homossexual e o heterossexual para mim, eles estão na mesma situação. Se passar um casal de homo, de mãos dadas na rua se beijando para mim, é tão natural quanto o hetero, então essas situações elas não me incomodam. Mas se eu tivesse que listar, fosse assim, faz uma lista, o que seria a última situação? Pra mim o cultural, a roupa, vestimenta, o esporte que escolheu, isso seria para mim o mais banal, isso para mim não influenciaria em nada. Professora Mara

Foucault (1998) ressalta a desqualificação da homossexualidade presente nos livros do século XIX, incluindo gestos, posturas, anatomia, morfologia feminina do corpo, configura num estereótipo tão intenso que reflete atualmente dificuldade de nossa sociedade em integrar dois fenômenos diferentes que é a inversão dos papéis sexuais (identidade de gênero) e a orientação sexual. Uma das falas chama a atenção pela imprecisão conceitual acerca dos conceitos de orientação conceitual e identidade de gênero:

eu acho que não nasce homossexual, eu acho que é uma questão de identidade. Eu acho que elas se identificam com determinado gênero e a partir dessa identificação elas modificam. A questão é: umas tem coragem de assumir, de se identificar ou de assumir, outras não, outras continuam né, e aí ou por medo, ou por repressão, e aí acabam não conseguindo se expressar. Eu acho que a diferença é essa. De repente ele nasce homem ele é anatomicamente homem mas ele tem uma identidade pelo gênero feminino. Ele se sente mulher, se identifica mulher, se sente atraído sexualmente por outro do mesmo sexo... aí depende, eu acho que tem várias questões aí envolvidas. Carla

Embora alguns/as professores/as ainda insistam na nomenclatura de “homossexualismo” até mesmo por ignorar o sentido da palavra, a maioria rejeita esse termo demonstrando conhecimento do significado do sufixo ‘ismo’:

Então o Bolsonaro não tem uma boa noção de homossexualidade, ele diz até questões de homossexualismo. Primeiro o ismo caracteriza doença, a homossexualidade deixou de ser doença desde a década de 80, então nem se usa homossexualismo, usa homossexualidade. Professor Paulo

Com relação aos direitos civis todos os entrevistados se declararam a favor da igualdade de direitos civis independente da orientação sexual, tendo por base o argumento da igualdade de direitos e deveres a todos/as:

Bom, eu acho que tem que ter igualdade. Independente se eu sou hetero, ou se eu sou homo, eu sou um cidadão que paga imposto. Então na hora de pagar imposto, o hetero paga tanto quanto o homo. Então na hora de ter esse retorno, tem que ser igual, se eu tenho deveres iguais, eu tenho que ter direitos iguais, independente da minha orientação. – Professora Mara

Esse discurso “politicamente correto” é contrastado com as várias ressalvas feitas por alguns/as entrevistados/as quanto ao casamento religioso, bem como a adoção de filhos:

eu hoje eu não sou favorável, eu preciso de mais conhecimento, preciso estudar mais sobre isso, que eu ainda estou muito leigo, mas eu acho que já é uma questão muito pessoal, ou deve acontecer de forma com muita transparência mesmo (...) hoje eu ainda não consigo absorver essa situação, de ver dois homens entrando no cartório, entrando na igreja pra casar, hoje eu não... Professor Cláudio

Talvez o posicionamento desse professor possa ser explicado por sua trajetória pessoal e profissional, que inclui a sua filiação religiosa como membro da Paróquia do Município. Seus relatos sobre a dificuldade de ler os textos e de concluir os cursos (GDE e EGeS), somada a uma certa ironia ao descrever o comportamento de um aluno homossexual (descrita abaixo), sugere a existência de divergências entre a sua visão e a abordagem adotada no curso:

... tem um aluno no 7 ano todo solto [risos] aí na hora do recreio eu disse: ‘desce primeiro as meninas’, aí ele tava na sala, os meninos: ‘ué ele também tinha que descer!’, eu disse: ‘ele é menina por acaso? Ele é homem igual a vocês’[risos] ‘igual a mim não é não’ [risos] e ele também levava na brincadeira, não se sentia ofendido não... mas porque ele assumia mesmo a homossexualidade...

A resistência à igualdade de direitos é corroborada pela Professora Lúcia, numa associação inalterável entre casamento e reprodução:

Porque eu acho que dois homens não são um casal e duas mulheres não são um casal. Eu sou a favor assim, por exemplo, na parte da herança. Essa parte de bens eu acho que você tem o direito de deixar pra quem você quer. É seu, foi você que adquiriu, se ele é seu companheiro, ela é sua companheira isso é com você, mas sou contra o casamento como instituição, não acho que isso seja um casamento. (...) Exatamente por não ter reprodução. A perpetuação da espécie depende de reprodução e não existe isso em um casamento homossexual. Professora Lúcia

A adoção de crianças por casais homossexuais é ainda mais polêmica. Parece ser um limite dentro da perspectiva de igualdade de direitos, tão defendida por esses/as professores/as. Nesse caso, justifica-se a impossibilidade da adoção não pela falta de condições do casal, mas sim pela preocupação em preservar a integridade da criança. A pesquisa desenvolvida por Dinis e Cavalcanti (2008) entre estudantes de pedagogia apontou que quase a metade desses/as estudantes são contra a adoção de filhos por casais homossexuais. Os discursos apresentados na referida pesquisa giram em torno de dois argumentos: a necessidade para a criança de um referencial masculino e feminino, com características de gênero bem definidas e a imprescindibilidade de um modelo familiar tradicional e o fortalecimento de valores morais. Foi observada uma correlação entre as diferentes filiações religiosas dos/as professores (Ana – kardecista, Cláudio – católico, Sheila – umbandista, Lúcia – evangélica) e as restrições sobre a adoção de crianças entre casais homossexuais. As falas abaixo exemplificam a preocupação com a formação e socialização da criança:

Porque eu acho que uma criança tem que ter a oportunidade de ter pai e mãe, nós vivemos em uma sociedade muito preconceituosa, e pra cabeça da criança isso faz diferença sim! Queira todo mundo dizer que não faz, mais faz sim! Eu tenho alunos que vivem com duas mães, eles se sentem envergonhados, eles se sentem constrangidos isso é inquestionável. A criança que vai pra adolescência ela tem uma dificuldade enorme de lidar com isso, então por isso eu sou contra a adoção. (...) Eu acho que é muito difícil pra esse casal não passar valores pra essa criança que ele tá educando, educação é valor essa criança ela vai ser criada com os valores com que o casal tem. E você me desculpe, isso faz diferença sim! - Professora Lúcia

Agora em relação aos filhos adotados por casais homossexuais, eu acho também que eles têm direito. Mas a minha opinião é que a criança vai crescer já com conflito, 'ah eu tenho dois pais, ah eu tenho duas mães', de repente na escola se os outros coleguinhas souberem, ele vai ser vítima de chacota, ele já vai crescer sofrendo essas retaliações. Então isso eu acho que deveria ter pensado muito na criança quando você adota, o que você quer pra criança, porque a vida de um gay ela é muito sofrida, eu tenho contato com muitos, é

muito sofrida pelo preconceito que ele passa de adotar uma criança, já saber que você está condenando ela a já crescer com preconceito, então eu acho que deveria ser pensado, essa é a minha opinião, eles têm direito? Tem, sempre vê os dois lados. – Professora Sheila

A Profa. Mara, favorável a adoção, refere que no senso comum existe o temor de que os filhos de casais homossexuais sejam influenciados pela orientação sexual dos pais e se tornem também gays ou lésbicas:

E não acredito que porque é um casal de homens ou casal de mulheres que isso vai influenciar se o menino ou a menina vai ser homo ou hetero. Porque se não, se a gente vem de uma sociedade de casais heteros, então eles não deveriam ter filhos homossexuais porque eles são hetero. Se essa é a lógica... Ah, mas o homossexual masculino ou feminino se ele criar um menino ou uma menina essa menina pode ser sapatão ou pode ser gay. Não, se a lógica fosse essa então nunca, então não existiria homossexualidade, porque os casais são heteros, eles são filhos de casais heteros e aí? Então isso aí é, uma desculpa assim que eu falo: eu não acredito que eu estou ouvindo isso. Você vê pessoas falando isso, você fala, nossa, que falta de embasamento teórico, científico, é muita batatada que a gente ouve. – Professora Mara

Aqueles favoráveis à adoção citam casos como da cantora Cássia Eller que gerou muita comoção no Brasil. Após a morte da cantora, em dezembro de 2001, a companheira com quem vivia há 14 anos lutava pela guarda do filho de Cássia Eller, cuja tutela legal ficaria com os avós paternos da criança. Por decisão inédita no país o juiz concedeu a guarda para a companheira de Cássia, reconhecendo que seria o melhor para a criança.

É importante destacar que durante as entrevistas apareceram diversas articulações entre as categorias de gênero, raça, sexualidade e classe social. Fica claro que para os/as professores existe uma compreensão do que seria um modelo ideal de indivíduo e quem não se enquadra nesse modelo passa a ser vítima de preconceito:

O que venderam pra gente, como perfeito, como correto, é o homem branco hetero. E de nível de escolaridade é nível superior. E esse é o padrão que a sociedade escolheu. Então é isso, se você é negro, você já está fora do padrão. Se você é homo você já está fora do padrão, se você não tem nível superior você já está fora do padrão. Então são várias situações. Então o diferente, a minoria, o grupo minoria, ele incomoda, ele é diferente. Professora Mara

Sobre o preconceito com quem foge ao padrão, a professora Ana dá um exemplo pessoal, que aponta para uma articulação complexa de várias hierarquias. O trecho abaixo mostra esse cruzamento das várias discriminações e uma situação vivenciada por ela no ambiente de trabalho. Ao final, ela conclui que esse fato pode contribuir para uma melhor compreensão dos preconceitos sofridos por homossexuais:

O padrão é hetero, o padrão é branco, o padrão é alto, musculoso, então quer dizer, na minha condição eu tenho vários desses preconceitos. O preconceito por ser mulher, o preconceito por ser negra, o preconceito por ser pequenininha. Então ao longo da minha vida eu enfrento situações das mais difíceis. Quando eu cheguei pra trabalhar aqui, eu tive uma situação muito delicada. Então as pessoas sempre comunicam uma com a outra pelos ramais, conversando por ramal, e tinha que trazer um projeto pra uma pessoa pra eu avaliar porque eu também tenho formação na área ambiental. E aí, a pessoa marcou e depois ligou pra mim: ‘Ah, Ana, o fulano não vem e tal ele é meu marido e tal, não vem trabalhar hoje. Você vem aqui na minha sala que eu vou te passar umas coisas que ele mandou. Você pode vir?’ ‘Claro que posso.’ Peguei as escadas, subi lá, e quando eu cheguei lá na sala, a pessoa estava em pé, fui entrando na sala, eu abri a porta e pedi licença: ‘Eu queria falar com fulano’, porque eu não sabia quem era, eu só falava por telefone. ‘Aí a pessoa só olhou para mim, não falou nada, fez assim com o dedo para eu voltar para o balcão [faz o sinal]. Eu cheguei no balcão: ‘Pois não?’ ela me atendeu. Eu falei: ‘Eu sou Ana. “Ah, você que é Ana? Ah, desculpa’. Ficou super sem graça e tal, e eu tinha que avaliar o projeto. Aí depois a pessoa me mandou bombom, caixinha de doces, queria pedir desculpas. Eu falei: ‘Não precisa pedir desculpas. Eu vou avaliar o projeto do seu marido, tecnicamente e profissionalmente. Eu não vou fazer nada diferente. Eu não vou querer bombom, não vou querer florzinha, porque o que você expressou para mim foi preconceito.’ Então isso te marca porque, eu, simples, no meu jeito que eu cheguei assim pra ela eu, ela falou: ‘Ah pensei que fosse...’ Aí piorou o negócio. ‘Eu pensei que fosse uma merendeira.’ Poderia ser quem fosse, você vai ouvir a pessoa, você não trata a pessoa assim. Qualquer pessoa que chegue aqui eu vou atender com deferência, seja uma merendeira, porteiro, o que for, eu estou dentro da secretaria de educação, o que é isso? Então na condição eu enfrento, enfrentei assim os preconceitos mais variados, então talvez essa seja também assim... Lógico que eu tenho um compromisso com a educação, mas eu compreenda talvez melhor, é o que essas pessoas [homossexuais] passam um pouquinho não é... porque pra quem está mesmo nessa situação que eles... Professora Ana

Outras situações semelhantes a essa fora citadas. Em alguns casos houve discussões acaloradas que chegaram até a criar certa indisposição no ambiente de trabalho:

Engraçado, tive na escola esses dias uma discussão. Um amigo falou, surgiu o termo homofobia, aí ele falava assim: ‘homofobia é uma coisa inventada, as pessoas têm que respeitar os outros, tem que dizer não à violência independente da sexualidade, independente do que o cara é. E esse negócio de cotas, eu sou contra porque a gente tem que respeitar os negros se eles são negros. A gente tem que respeitar as pessoas’. Aí eu virei e falei assim: ‘É muito fácil para você!’ - esse era o coordenador da escola, quer dizer a pessoa que tem opinião que ninguém contesta - mas isso é muito fácil para você falar porque você é bonito, loiro dos olhos azuis’. E realmente ele era. E ele ficou o olhando assim para minha cara, aí ele abaixou a cabeça. “Eu falei que era porque quando você faz barbearagem no trânsito ninguém xinga você: Ande loiro dos olhos azuis! Enquanto que por mais de você não xingue os negros, você pensa assim: ‘porra tinha que ser preto, favelado é uma droga não é.’ Aí ele, tipo assim, falou: ‘você está com a razão’. Aí eu falei, são coisas que estão encruadas na gente, por mais que a gente fale: ‘Ah não, a gente tem que respeitar todo mundo independente...’ mas no fundo no fundo todo mundo é um porto preconceituoso. Então eu também às vezes penso: “Caraca, tinha que ser.” Não tinha que ser nada, não tem nada a ver! Porque uma coisa que

a gente traz, e acaba sendo tão automático, “poxa, tinha que ser preto, porra, tinha que ser mulher para está fazendo merda, ou tinha que ser velho.” E então todos os tipos de segmentação que a gente tem no fundo está enraizado sim e por mais que as pessoas façam discurso de que não é, é muito difícil encontrar uma pessoa que seja totalmente livre de preconceito. – Professora Sandra

6.6 Representações sobre gênero

A passagem à sexualidade é um dos eventos mais importantes da adolescência. O aprendizado da sexualidade compreende familiarizar-se com as representações, valores e posições de gênero presentes na cultura sexual. A forte codificação das relações de gênero no âmbito da sociedade faz com que a sociabilidade juvenil obedeça a uma intensa divisão das posições dos homens e das mulheres (HEILBORN, 2006). De acordo com Heilborn, Cabral e Bozon (2006) as transformações sociais contemporâneas ocasionaram mudanças nos costumes e foram acompanhadas de ideais igualitários que por sua vez conduziram a diminuição da diferença entre os sexos no que concerne, por exemplo, ao acesso à escolarização e ao emprego. No entanto, as assimetrias persistem já que possuem como substrato uma sociedade de aspectos hierárquicos, produzindo configurações peculiares no que diz respeito à ideologia igualitária. Nesse sentido buscou-se compreender a forma com que os/as professores/as percebem as diferenças de gênero com relação à entrada na sexualidade, bem como as visões sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres na sociedade em geral.

De um modo geral todos/as os entrevistados/as concordam que há diferenças entre o que se espera de uma moça ou rapaz no que diz respeito a passagem à sexualidade. Na perspectiva dos/as entrevistados/as nos últimos anos houve mudanças em relação a essa expectativa, porém ainda são exigidos determinados modelos de comportamento sexual e social para cada um dos sexos. De acordo com a Professora Carla:

um menino ele pode namorar todas que é o garanhão. Menina namoradeira vira piriguete, e aí tem todo aquele preconceito. Porque a menina não pode namorar também sem ser tachada de piriguete? Eu sempre levanto essas questões.

Carrara et al. (2009) esclarecem que há modelos de gênero rigidamente estabelecidos que imprimem práticas e representações específicas para rapazes e moças e qualquer desvio pode ocasionar duras críticas ou discriminações sociais. A preocupação em tentar desfazer esses estereótipos de gênero fica clara na fala da Professora Julia. Ela conta que a partir da realização do curso GDE conseguiu

compreender que algumas características tidas como inatas são na verdade socialmente construídas, mas assume que precisa se policiar constantemente para evitar atitudes preconceituosas:

Então depois do curso eu comecei a me policiar, às vezes eu dou uma escorregada ou outra, porque eu ainda falo assim: porque eu sou uma mulher que faz muita coisa que homem faz, que a gente acaba, ... é preconceito. Ah, mas porque que eu não posso fazer? E me abriu a mente. Mas acontece de uma hora ou outra dar uma escorregada e a gente acaba separando: você é homem é assim, mulher é assim, tem que fazer isso, fazer aquilo, eu acho que não, a mulher tem que fazer muita coisa que o homem faz e o homem também pode fazer o que a mulher faz. Por que não? Mas acontece de escorregar às vezes. Julia

Já a reflexão da Professora Tais aponta para um comportamento ambíguo entre os/as jovens, alternando uma postura tradicional com uma postura mais moderna, que ela não compreende muito bem:

E o que eu acho interessante é que eles são muito abertos, então eu não vi resistência em quase questão nenhuma [durante uma dinâmica realizada com a turma], eu não sei se existe um estudo pra isso, mas eles são muito abertos em relação a reconhecer o outro como diferente ou não, mas ao mesmo tempo eles têm uma postura conservadora. Então, ao mesmo tempo que eles aceitam tudo: menina que beija menina, menino que fica com menino, eles têm uma postura conservadora na hora de apontar o colega. Então minha dúvida é com relação a isso eu não consigo entender muito esse lado de adolescente não, pra mim é meio confuso. Tais

De acordo com Heilborn, Cabral e Bozon (2006) a moralidade sexual entre os jovens ganhou contornos mais modernos, resultando em maior flexibilidade de certos parâmetros. Contudo, essa modernização não é um processo homogêneo, várias representações permanecem arraigadas no imaginário da sociedade brasileira. Conforme referido anteriormente, após o curso alguns/as professores/as se sentiram mais revoltados/as ou até mesmo encorajados/as para enfrentar as situações de discriminações relativas ao gênero no dia a dia. Dentre as várias situações de preconceito entre colegas de profissão ou pais de alunos/as, cabe citar uma fala que expressa a percepção de diferentes prescrições de gênero para uma mesma situação - no caso muitos parceiros sexuais-, enquanto para o homem seria motivo de orgulho, para a mulher teria uma conotação pejorativa:

(...) o pai chega aqui e diz: 'nossa, meu filho está morando em tal lugar, porque eu tenho filho nessa fase de estudante universitário fora, nossa está namorando, mas tá transando que é uma coisa!' Aí um dia eu virei pra ele e falei assim: 'você não tem filha? Você chegaria aqui e falaria minha filha está trepando, está dando pra caramba?' Aí ele olhou, ficou vermelho. Aí você percebe o quanto que é forte ainda esse preconceito, a atitude de sexualidade

de homem e de mulher, quer dizer, ainda rola aquele preconceito de que o homem pode muita coisa e a mulher que faz alguma coisa diferente ou igual eles falam a aquela ali é galinha, infelizmente ainda rola essas coisas. E eu sou dessas pessoas de chegar e quando alguém fala alguma coisa eu bater logo o contrário. E aí todo mundo diz: 'Você também está radicalizando'. Não, é a mesma coisa, não tô radicalizando, eu vou chegar aqui e falar para você: 'nossa a minha filha está dando!' Isso é um valor? Ninguém vai chegar aqui e ninguém vai falar isso.

Com relação ao trabalho das questões de gênero no espaço escolar, todos/as entrevistados/as concordam que é preciso desenvolver atividades sobre o tema, porém destacam a importância da família na socialização dos/as filhos. De acordo com Heilborn (2004) a família ainda ocupa um lugar chave na socialização das novas gerações no que diz respeito ao sexo, nesse aspecto a Professora Sandra explica a dificuldade da escola em competir com as normas e valores construídos na vida familiar:

eu acho que é muito complicado você querer entrar em uma estrutura familiar consolidada nesse papel, que têm disso, o pai manda e a mãe obedece e cuida dos filhos. Os filhos vão fazer o mesmo com as mulheres, eu acho que a gente está muito atado para isso, ainda muito fechado para conseguir essa intervenção assim. Professora Sandra

As explicações das regras sociais, calcadas numa suposta determinação biológica ou da ordem da natural, acabam por reforçar preconceitos e estereótipos. Grossi (2010, p.4) esclarece que uma abordagem de gênero busca problematizar “justamente essa determinação biológica da condição feminina”. Para os/as professores/as a escola desenvolve poucas atividades que estimulam a reflexão das diferenças de gênero; porém, foram descritas ações e esforços individuais para superar os estereótipos e as desigualdades de gênero que visam diferenciar o que é natural do que é socialmente construído, como ilustrado pelo relato da professora Mara:

eu gosto de trabalhar com eles o que é cultural e o que é natural, pra mostrar que o que é cultural a gente consegue mexer. A nossa sociedade é monogâmica, mas isso não quer dizer que é natural. Pra abrir mesmo a mente, os olhares, porque com isso você evita questões de preconceito, do bullying, dele aceitar o outro. Porque natural não tem como eu mudar, entre aspas, se você fizer uma cirurgia você mexeu no que a natureza fez, mas o que é cultural a gente tem a liberdade de modificar. Eu gosto muito de fazer essa comparação.

No decorrer das entrevistas apareceram outros exemplos, como no caso da Professora Ana que levanta aspectos da própria cidade (Volta Redonda) no tempo em que as escolas eram separadas por sexo devido, dentre outros fatores, a uma suposta inferioridade cognitiva das meninas, e os avanços conquistados pela luta feminina. A

Professora Taís busca desfazer estereótipos ligados à ciência, o qual representa o cientista como um homem de cabelos alvoroçados e ilustra com o caso da cientista Madame Curie, prêmio Nobel em química. Os exemplos são vários e apontam para a disposição desses/as professores em mudar um cenário não muito favorável a permanência dessas discussões.

Em geral os/as docentes acreditam que as diferenças entre homens e mulheres, bem como as expectativas para cada sexo, são fruto de um intenso aprendizado nas relações familiares, religião, do círculo de amizades, escola, mídia, dentre outros ambientes de socialização. No grupo há a percepção de que, embora tenha havido mudanças que resultaram na “diluição do contraste ente as experiências femininas e masculinas” (HEILBORN, CABRAL, BOZON, 2006, p.208), as assimetrias ainda persistem em alguns setores. São relatados casos de mulheres que ocupa as mais variadas profissões, tidas anteriormente como masculinas, cargos de chefia e até mesmo a Presidência do país. Como também de homens que atuam em profissões majoritariamente femininas. Para a Professora Mara um dos fatores que está contribuindo para a diminuição dessa desigualdade é a mídia:

a gente vê, até na mídia, televisão, debates sobre isso. Mostra às vezes no dia do trabalho, gostam de fazer reportagem mostrando, a menina que trabalha como lixeira e é toda vaidosa, a caminhoneira que apesar de ter uma profissão dita masculina, pedreira, a mulher trabalhando em uma construção civil, já vi reportagem disso, então eu já vejo um sinal de que a mídia já está tendo essa preocupação, a mídia para atingir a população de massa a refletir sobre isso. (...) Eu acredito que existe um caminhar, mas a mudança total ainda não chegou.

Na perspectiva desses/as professores/as, algumas lógicas e costumes tradicionais permanecem, ilustrados pelo fato das mulheres serem mais ligadas às profissões que remetem a esfera privada, aos cuidados, à maternidade e às características de afetividade e meiguice; já entre os homens predominam atividades associadas à esfera pública, caracterizada pela força, autoritarismo, agressividade. Não é apenas a mulher sofre com essa desigualdade. No âmbito do curso de Formação de Professores (Antigo Curso Normal), os alunos homens são taxados de gay, e da mesma forma possuem dificuldade de se inserir na docência para crianças menores, da educação infantil (RAMOS, 2011). Nesse aspecto a professora Sandra, que cursou tanto o GDE quanto à especialização EGeS, no âmbito privado, considera-se muito machista e não aceitaria um homem cuidando de suas filhas na escola:

Eu como mãe de duas meninas, engraçado, eu acho que daqui desse portão para lá eu tenho uma ideia, desse portão pra cá como mãe eu tenho outra ideia. E aí eu fiquei pensando, porque eu tenho uma filha de 14 anos, linda, e eu vejo todos os homens assim, como possíveis agressores. E eu não consigo pensar assim, a minha filha estuda no Integral, que o cuidador dela seja um homem, um homem para dar banho nela, um homem para... (...) então eu ficava pensando, meu Deus, eu acho que isso é uma profissão para mulher. E a gente tem esse medo. Eu tenho. (...) foi uma discussão em um dos encontros do GDE, que tinha um homem na escola de uma das pessoas, tinha um homem que trabalhava na escola e as mães se juntaram para falar para a diretora que não queriam que um homem trabalhasse numa escola que cuidasse de crianças pequenas. Porque ele poderia ser um pedófilo. Aí eu parei e pensei, caramba, eu também não ia querer. No fundo apesar de todo o esclarecimento, o medo e o cuidado com os filhos é assim...

Circunstâncias de contradição entre o âmbito público (profissional) e privado (esfera familiar) como relatadas pela Professora Sandra já foram descritas na literatura (ROSISTOLATO, 2009; ALMEIDA et al., 2011). No trecho da fala: “porque ele poderia ser um pedófilo (...) eu também não ia querer” observa-se o predomínio de representações do senso comum que não associam o homem às tarefas de cuidado. Em consequência, a possibilidade de um homem ter um contato mais íntimo com crianças pequenas poderia estimular a pedofilia. A exceção seria a área de educação física, dado que, segundo a Professora Sandra, “professor de Educação Física é erroneamente visto como recreador”. A pesquisa de Ramos (2011) apontou que muitos professores homens, aprovados em concurso público para a Educação Infantil, são desviados para funções que demandam menos contato físico e que permanecem sob a vigilância de outros profissionais da escola, como professor de apoio ou de educação física.

Parte dos/as professores/as declara que a divisão de tarefas já faz parte de seus relacionamentos pessoais, mas, no geral, são relatadas assimetrias de gênero na esfera familiar e doméstica. As mulheres ainda estão sujeitas a uma dupla jornada de trabalho e há um sentimento de culpa por não dedicarem tanta atenção aos filhos. Ou seja, houve avanços, mas a identidade das mulheres continua atrelada ao universo doméstico, aos cuidados e à maternidade (MARCONDES et al., 2003, p.93), como na fala da professora Julia:

Eu acho que isso aí vem desde a Pré-História. Eu vejo assim, que a mulher ficava em casa e o marido ia caçar, e ela tinha que cuidar... eu acho que a gente vive hoje como vivia na pré história que o homem saía pra trabalhar, só que hoje muitas mulheres saem pra trabalhar, pra ter uma vida confortável. Mas quando chega em casa ela tem que trabalhar em casa, tem que cuidar dos filhos, tem que dar atenção ao marido, tem que ficar bonita ainda pro marido, então eu acho que isso aí ainda é vício lá da Pré-História, que as mulheres foram evoluindo, mas ainda fica esse vício, que eu falo que esse vício é muito ruim, porque muito homens ainda acham que lavar louça é serviço de mulher,

varrer a casa é serviço de mulher, fazer uma comida é serviço de mulher. Então eu acho que não pode generalizar, mas é muito pouco. Ainda vejo poucos homens dedicados a isso. Eu vejo muito ainda que chega em casa e deita no sofá e a mulher vai lavar, vai arrumar, ele só vai almoçar, vai jantar ... Professora Julia

De acordo com os dados da pesquisa “Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado” (ÁVILA, 2013), a entrada cada vez mais expressiva da mulher no mercado de trabalho, não corresponde a uma maior divisão do trabalho doméstico com os homens. Da mesma forma a mulher que ingressa numa atividade remunerada não reduz de maneira equivalente o tempo de trabalho destinado aos serviços domésticos, mesmo que haja a possibilidade de pagar pela contratação de serviços a responsabilidade da casa ainda é da mulher. Tais dados reafirmam a permanência da lógica capitalista patriarcal sobre a divisão sexual do trabalho (ÁVILA, 2013).

O acúmulo de trabalhos domésticos sobre as mulheres por um lado pode ser entendido como uma “naturalização” do trabalho feminino e, por outro, pela prerrogativa masculina de já ter sido imputado de realizar o trabalho produtivo (MARCONDES et al., 2003). Assim pode-se ouvir das entrevistadas esse caráter de obrigatoriedade do trabalho doméstico: “a mulher tem um acúmulo muito grande de tarefas”, “a mulher é mais cobrada que o homem”, “o meu relacionamento aqui na minha casa é a moda antiga mesmo, e a mulher cuida dos filhos e é obrigação minha”, “a mulher por ela resolver tudo ela já pega e faz na frente”. A justificativa encontrada pelo Professor Cláudio para explicar tais desigualdades baseia-se na hipótese de que as próprias mulheres são as responsáveis pelo machismo, já que desde a infância atribuem diferentes afazeres a meninos e a meninas, o que influenciaria os hábitos na vida adulta. Tal afirmação não leva em conta a teia de relações sociais estabelecidas para além do vínculo familiar, bem como a reprodução midiática e cultural do machismo:

Eu acho que a grande culpa dos homens não saberem fazer nada em casa, a grande culpa foi das mulheres. Porque menino tem que jogar bola, menina cuidar de boneca, menino não pode lavar louça e não pode varrer a casa, e onde que tá escrito que ele não pode? Ele come, ele suja a roupa, por que ele não pode fazer? Então os direitos tem que ser iguais nesse sentido. Eu atribuo às mães, as mulheres, que são culpadas desse resultado. Nós temos que ensinar nossos filhos a fazer todo o serviço de casa. (...) então tem que dividir as tarefas, pra que isso possa ser uma sociedade mais igualitária daqui pra frente.

As assimetrias de gênero são observadas no ambiente escolar e dizem respeito principalmente às aulas de Educação Física, na qual há uma nítida divisão entre

atividades destinadas a moças e a rapazes. De forma mais ou menos sutil, tal divisão pode estimular o desenvolvimento de interesses diferentes no futuro:

Porque quando o professor de educação física leva a crianças pra quadra se a aula é de futebol, as meninas sentam na arquibancada e os meninos vão jogar, ou as meninas vão jogar queimada. Então as meninas nunca jogam futebol e os meninos nunca jogam queimada. Então eu acho que tem que ser misturar isso, que a escola tem que trabalhar justamente pra não fazer essa distinção de gênero. Professor Paulo

Nos depoimentos dos/as professores/as acerca dos comportamentos dos/as alunos/as foi possível identificar uma clara divisão entre atributos associados aos homens e atributos associados às mulheres. Foi citado, de forma recorrente, que as meninas amadurecem sexualmente antes dos meninos e são mais quietas e comportadas, quando comparadas aos homens da mesma faixa etária. De acordo com as declarações as meninas sentam-se em grupo para conversar, cuidam da beleza, usam maquiagem e já pensam em namorar, enquanto os meninos, na mesma faixa etária (13, 14 anos), se preocupam mais em brincar de figurinha e jogar bola, como ilustra a fala de Carla:

... eu entro na sala, enquanto os meninos estão preocupados em brincar de figurinha e futebol as meninas estão no namoro, estão olhando os meninos do Ensino Médio, estão falando em dar beijo na boca, passando batom, soltando os cabelos e os meninos estão nem ai... então isso é assim bem nítido...

Uma das razões apontadas pelos/as entrevistados/as para essas diferenças diz respeito ao aprendizado dos papéis de gênero no ambiente familiar e na sociedade em geral. No entanto, segundo a professora Ester tem havido uma inversão de papéis tradicionais de gênero entre suas alunas do Ensino Médio, principalmente pelo comportamento e vestuário, que não são fáceis de serem compreendidas.

Eu vejo mais as meninas dando mais em cima dos meninos do que os meninos dando em cima das meninas. Eu acho até interessante isso, na minha época de escola a coisa era diferente, a coisa era mais fechada, mais trancada, existia uma outra magia, não sei também se a magia ainda existe pra eles porque a gente já passou por isso e já perdeu um pouco o encanto. Mais eu observo muito isso, **as meninas estão mais ativas, isso me preocupa um pouco...** A própria maneira dela se vestir vc já vê... não sei se isso são os tempos modernos ou se tá tudo ultrapassado, valores muito enraizados também, ... por mais que a gente se atualize tem coisa assim que a gente já vem com valores... (Ester)

hoje tá tudo misturado neh, na verdade você ainda vê muita mulher que faz o papel dela de mulher mesmo, cria os filhos, como tem muito homem que ainda faz o seu papel de homem. Mas eu vejo muita gente também que troca, eu mesma já vivi essa situação: eu morava com um rapaz que ele ficava em casa e eu ia trabalhar. Eu chegava em casa e tinha comida, roupa lavada, eu

levava roupa pra ele, comprava, sustentava. Então eu acho que hoje o negócio tá muito solto... hoje eu não vejo muitas diferenças... (Ester)

O relato de Ester, que tem 48 anos, revela uma certa ambiguidade. Por um lado, ela demonstra preocupação com as mudanças nos papéis tradicionais de gênero, nos quais os homens são associados à tomada de atitude, e a mulher assume uma atitude passiva. Por outro lado, ela teve a oportunidade de vivenciar uma situação de trocadesse papéis na vida privada. De acordo com Giddens (1993) as mudanças sexuais ocorridas entre as moças foram muito mais pronunciadas do que entre os rapazes o que talvez possa ajudar a explicar o estranhamento da professora Ester. Ainda segundo o autor, o que mudou radicalmente entre as gerações foi a atitude de muitas adolescentes com relação a anuência de se envolver na atividade sexual, o que não exclui (embora em certo grau) a presença da distinção entre garota decente ou vadia, e a exibição das conquistas masculinas.

As mudanças e permanências associadas ao gênero ao longo da história recente remetem para a pertinência de se promover uma reflexão entre os/as docentes sobre o tema, assinalando as conquistas e barreiras associadas à ocupação nos espaços públicos e privados, as diferenças salariais e as tensões presentes nas relações entre homens e mulheres.

Nesta direção, cabe destacar que a despeito dos avanços no combate às desigualdades de gênero, pesquisas oficiais sinalizam a precariedade da inserção da mulher no espaço público. A chamada “feminização da pobreza” é associada ao aumento de famílias e domicílios chefiados por mulheres, no entanto em condições desfavoráveis: são mulheres jovens, com pouca instrução e com renda inferior a dois salários mínimos. As mulheres contam com baixos salários, sobrecarga de afazeres domésticos, remuneração inferior e maior taxa de desemprego se comparadas ao homem (culturalmente há mais trabalhos reservados a homens do que às mulheres). O percurso da entrada da mulher no mercado de trabalho é marcado no início pela ocupação de profissões auxiliares, principalmente ocupações que estão ligadas aos cuidados, educação e alimentação (CARRARA et al., 2010).

Embora esses conteúdos tenham sido tratados nos cursos GDE e EGeS, a inversão dos papéis de gênero provoca um desconforto na professora, que tem como referência a sua época de infância na qual as “coisas eram mais trancadas”, contraposta à falta de recato e inocência das meninas na atualidade. De acordo com Heilborn (2006), apesar da virgindade não ser mais considerada imperativa entre as meninas, exige-se

delas uma “virgindade moral” (p.37) na qual as mulheres devem apresentar um jeito passivo e ingênuo em relação a sua sexualidade. As afirmações das professoras sobre a sexualidade mais “aflorada” das meninas (Fernanda) parecem indicar que a tomada de iniciativa feminina é um problema. Observações essas que convergem com o trabalho de Grösz (2008) sobre as representações de gênero entre professore/as que participaram em 2006 do projeto piloto do Curso GDE. Segundo o autor os/as professores “deixaram escapar” que haveria uma ordem das relações afetivas que não pode ser quebrada, ou seja, a iniciativa deve sempre partir dos homens.

Demais professores, por sua vez, tentam desconstruir os estereótipos de gênero por meio de dinâmicas ou atividades já nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Mara, por exemplo, durante a ‘rodinha’³⁹ do 2º ano do Ensino Fundamental orienta sempre que os/as alunos/as se misturem, já que as meninas tendem a se agrupar de um lado e meninos de outro. A mesma professora faz questão de não associar as cores ao sexo, estimulando que meninos e meninas desenhem em folhas rosas, azuis ou brancas, aleatoriamente; também estimula que os/as alunos reflitam sobre atitudes consideradas femininas, como na interpretação de uma música:

(...) mas no início do ano a gente cantando aquela musica: ‘o alface tava crescendo, a chuva quebrou o galho’ aí tem uma parte que fala ‘rebola chuchu, rebola’, no início os meninos tem dificuldade de por a mão na cintura e rebolar, então vc vê que **eles já trazem isso de casa**, porque menino pondo a mão na cintura e rebolando não pode, então aí eu trabalho com eles, ‘nos vamos por a mão na cintura e rebolar, todo mundo vai dançar’, mas no início eu senti que alguns tem essa dificuldade, faz tudo de qualquer jeito, meio duro, **porque acredito eu que traz de casa essa coisa que menino não rebola**, a gente tem a oportunidade de estar observando e ta trabalhando, questionamento, ‘mas porque que menino não rebola?’ (Mara).

Essa fala expressa bem como a construção da masculinidade vem acompanhada pela rejeição de comportamentos e práticas consideradas femininas. Nesse incessante processo do aprender a ser homem cabe aos meninos, além de se distanciar do mundo das meninas, cautela no convívio e demonstrações de afeto com outros homens e valer-se apenas de atitudes, comportamentos e ideias apropriadas aos homens (JUNQUEIRA, 2013). No entanto, Mara considera que a descontinuidade do trabalho por parte dos/as outros/as docentes prejudica o trabalho de desconstrução realizado anteriormente:

³⁹ A hora da rodinha é o momento em que as crianças se sentam no chão, em círculo juntamente com a professora. É um momento em que as crianças podem se expressar livremente e são convidadas a refletir sobre determinado assunto.

Porque não adianta nada eu ter uma postura com meu aluno se o outro professor que atende aquela turma não tem a mesma postura. Dele falar 'isso não é coisa de menino', 'isso não é coisa de menina', e aí eu tô tendo o maior trabalhão e no dia de fazer o cartãozinho dá a folha rosa pra menina e a azul pro menino. Eu tive o trabalho de desconstruir uma situação e seu colega de trabalho não por maldade, mas por falta de... tem até alguns que tem uma fala preconceituosa, mas outros vc vê que é falta de conhecimento mesmo.

Tal relato destaca a importância do curso GDE ser acessível aos demais servidores da instituição escolar, incluindo gestores, serventes e merendeiras, cada qual com níveis diferentes de complexidade, para que a discussão seja integrada e permanente na escola. O trabalho de Monteiro, Branco e Santos (1996) centrado na formação de professores da rede pública sobre AIDS destaca que a sensibilização da direção e demais profissionais da escola são fatores centrais na execução de um programa, de tal forma que a ausência dessa parceria pode restringir seu alcance. Até o momento não há relatos de pesquisas sobre o repasse do conteúdo do curso GDE aos demais profissionais da escola, contudo esse pode ser um fator motivador e que auxilie no desenvolvimento das ações.

6.7 Concepções sobre adolescência e gravidez

Além das mudanças físicas e biológicas, os/as entrevistados/as afirmam a adolescência como um momento de: “transição”, “transformação”, “dificuldade de se aceitar”, “muito difícil”, “turbulência”, “conflitos”, “mudanças de humor”, “rebeldia”, “hiperatividade”, “experimentação” e “reações explosivas”. As associações se aproximam ao considerar que é a descoberta da sexualidade que marca a entrada na adolescência. Com relação às atitudes de rebeldia “características da adolescência”, a Professora Ester se incomoda com a falta de ideais dos/as adolescentes:

Eu mesma fui uma adolescente muito rebelde. Eu queria mudar o mundo, embora a molecada hoje não tá querendo mudar o mundo não. A molecada hoje tá querendo mais zoeira, mais balada. Eu acho que tem muito isso ainda, né.... pelo menos eu já vejo um ou outro aluno com essa ideia de que vai ser alguém muito famoso, alguém muito poderoso, que vai mudar o mundo. Você tem os nerds que já pensam nisso... mas o que eu vejo é isso, aquela coisa de não ter preocupação com o dia de amanhã, não ter preocupação com o futuro, quero viver minha vida hoje. Acham que nada acontece com eles, só acontece com os outros. E a questão física mesmo, a gente percebe pelo corpo, rosto, a roupa mais colada, as meninas já tão olhando pros meninos, até desejo sexual já tem...

A existência de diferentes formas de viver a adolescência foi citada apenas pela professora Ana na articulação com gênero e classe social:

na minha geração uma adolescente de 12, 13 anos ela ainda dependia da família, hoje em dia não. Hoje você tem adolescente de 12 a 13 anos com vida sexual ativa. Então acho que não tem assim limite, depende muito do contexto cultural, e hoje tem uma influência muito grande também de mídia né, que influencia muito a cultura. A cultura é muito dada pela mídia, dependendo das pessoas, dependendo do grupo social ela não tem outra coisa pra ver a não ser rede Globo. Ela não tem outra oportunidade de ter outras formas de diversão. Ou às vezes em uma periferia, eu trabalho muito aqui na região Vila Brasília (Volta Redonda), você tem jovens lá que foram 2 ou 3, 4 vezes no centro da cidade, eles ficam ali, eles não conhecem, nunca foram ao shopping, foram uma ou duas vezes só. Então a cultura daquele jovem é outra. Se eu pegar um jovem lá do Macedo Soares [colégio de classe média de Volta Redonda] e falar pra ele, olha, você vai ficar uma semana sem ir no shopping, isso é um castigo, ele está lá todos os dias.

A literatura evidencia as inúmeras e variadas formas de passagem para a vida adulta (ROHDEN; GRAVAD, 2005; BRANDÃO; HEILBORN, 2006). A pesquisa de Ozella e Aguiar (2008) sobre a concepção de adolescência presente no discurso de jovens aponta para o caráter abstrato dessa categoria em razão das diferenças de classe social e gênero. Em oposição à concepção de adolescência como um período naturalmente de crises, as diferentes realidades sociais relatam um adolescente que fala, dentre outras coisas, de sofrimento, preocupação com o trabalho e com a família e, diferentemente do senso comum, um adolescente que tem a família como um apoio e percebe a necessidade de empenho para conseguir um bom emprego.

De acordo com Brandão e Heilborn (2006) a gravidez na adolescência é considerada um problema social em virtude, dentre outros fatores, de alterações no padrão de fecundidade feminina, das novas expectativas sociais referentes à escolarização e ao mercado de trabalho para a mulher e ao fato desses nascimentos ocorrerem fora de uma união conjugal. A maioria dos/as professores/as entrevistados/as percebem essas mudanças das últimas décadas no que tange principalmente às novas perspectivas sociais para as mulheres. Apenas o Professor Paulo que, embora admita que parte do problema seja devido ao nascimento fora de uma união, acredita que atualmente os índices de gravidez são maiores, com maior impacto social e repercussão na mídia:

quando naquela época você tinha um filho com quinze anos, normalmente ia ser mãe solteira. Ia ser discriminada pela família, ou até colocada pra fora de casa. Mas isso era bem menor, não criou um impacto social em relação ao sistema de saúde no país porque naquela época o serviço de saúde não tinha a organização que tem hoje, esse estudo que tem hoje. O problema sempre teve, agora o índice nunca chegou a repercussão de mídia, e hoje temos a repercussão de mídia.

Tal impressão deve-se não ao maior índice de gravidez nessa faixa etária, mas sim às novas configurações, num cenário de redução da taxa de fecundidade total (BRANDÃO, 2006). De acordo com os dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2010d) o número de partos de adolescentes vem caindo desde 2005, porém os números continuam altos; apenas no ano de 2009 foram registrados 444.056 partos entre adolescente de 10 a 19 na rede pública. Os/as professores/as expuseram diferentes razões para justificar os casos de gravidez entre as adolescentes. Os motivos mais citadas para o não uso de métodos contraceptivos foram: por achar que não vão engravidar, por ceder aos pedidos do rapaz em não usar o preservativo, por medo que a mãe encontre os contraceptivos e saiba que ela já tem vida sexual, pelo desejo de engravidar, pelo abandono familiar, dentre outras justificativas. A sensação de invulnerabilidade - “com ela não vai acontecer” - e a dificuldade das mulheres de negociarem o uso preservativo foram as respostas mais citadas. O depoimento da professora Fernanda é ilustrativo, ao falar para uma aluna “Pô, mas você engravidou, depois de todas as aulas?” ouviu como resposta: “mas ele não queria usar camisinha... e se eu forçar ele usar ele falou que ia fazer com outra. Então eu fiz com ele sem camisinha porque com outra ele consegue fazer sem”. A fala expressa, dentre outras coisas, a assimetria de gênero na qual quem decide o uso ou não do preservativo é o rapaz, e a parceira com a intenção de não “perdê-lo” cede aos seus desejos.

Num contexto de maior vulnerabilidade social, numa escola situada numa região de conflito entre traficantes no município de Duque de Caxias, a Professora Ester explica que muitas vezes a menina deseja engravidar. Durante a entrevista ao falar dessa questão a professora fala muito baixo, quase sussurrando, e explica o desejo de engravidar entre as adolescentes com o objetivo de garantia de sustento:

Aqui a maioria das meninas engravida cedo não é porque elas não sabem, é porque é garantia, garantia pra elas sobreviverem porque elas engravidam de bandido. Então elas têm 13, 14 anos e fazem filho com bandido porque elas sabem que vão ter como sobreviver, não vão precisar trabalhar. Isso acontece em todas as comunidades carentes do Rio. A maioria delas 15, 17 anos tem 2 filhos. Quem são os pais? bandido tal e tal. Porque se ele tá solto ele tem um compromisso porque existe um código de ética muito grande, eles têm o compromisso com essas crianças. Se ele é preso, julgado e condenado, quem banca é o estado, o estado paga, garante ao filho desse bandido R\$ 700,00 por mês. Se ela tem 2 filhos é R\$ 1400,00. Você pode ir na Maré, pode ir aonde for, 2, 3 filhos. E bandido que tem 2, 3, 4 mulheres, cada uma tem 2, 3 filhos. Enquanto ele tá solto e fazendo a vida dele, o código de ética deles garante, obriga, se ele não cumprir ele roda. E se ele é preso o estado garante. Da classe C pra baixo a grande maioria deseja.

Esta fala apresenta semelhança com os dados obtidos por Monteiro (2002) em sua pesquisa com jovens de uma comunidade no Rio de Janeiro. De acordo com a referida pesquisa as namoradas dos líderes do tráfico na comunidade desfrutam de privilégios como respeito da comunidade, proteção além de alguns bens de consumo.

Ainda com relação às abordagens sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, vale salientar que quase todos os livros didáticos possuem um texto ou algum tópico acerca da gravidez na adolescência, o que facilita a abordagem. Os enfoques descritos variam entre filmes, debates e estudos de caso, e são centrados nas privações da maternidade para a menina nessa fase da vida. Não houve em nenhum momento alusão à paternidade na adolescência:

A gente tem que falar a realidade. Porque quem engravida é a mulher, não o rapaz. O rapaz não carrega o bebê nove meses. O rapaz, acabou aquela relação, daqui uns dias está com outra. A gente fala muito desse sentimento que é um sentimento assim, hoje eu te amo demais, amanhã eu já não te amo mais. Professora Tais

Cabe, por fim, ressaltar conforme Brandão e Heilborn (2006) que o desafio de qualquer proposta de intervenção sobre gravidez na adolescência é tentar compreender a lógica que orienta a experimentação sexual nessa fase, haja vista que conforme reiterado pela literatura apenas a transmissão de informações não é suficiente para a mudança de comportamentos.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gravidade das situações de discriminação por gênero e orientação sexual pode ser atestada por estatísticas recentes que apontam que apenas no ano de 2013 foram registrados 310 casos de assassinato por homofobia (GGB, 2014), e que a cada dois minutos cinco mulheres são espancadas no Brasil (CAMPOS, 2013). Embora ainda encontre resistência por parte de alguns setores da sociedade em anos recentes, o enfrentamento dos processos de discriminação envolvendo gênero e orientação sexual vem crescendo a fim de garantir a igualdade de direitos a todos os indivíduos, independente de cor, sexo, raça/etnia ou orientação sexual. Parte-se do princípio de que não bastam leis e punições para que o direito à igualdade seja alcançado, é necessário um trabalho de sensibilização das pessoas.

Nessa direção, a escola é chamada a intervir em diferentes questões envolvendo o tema da sexualidade. Assim, ao longo da tese foram referidas ações e programas governamentais que vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de capacitar o/a professor/a para trabalhar sobre gênero, saúde sexual e reprodutiva e diversidade sexual, como o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e o curso de especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS) ambos oferecidos pelo CLAM – IMS/UERJ. A frequente mobilização da escola para a abordagem dessas questões se dá em virtude do ambiente escolar ser considerado como um dos locais em que a discriminação é recorrente e tem potencial para ser trabalhada.

As iniciativas voltadas para abordagem da diversidade sexual no contexto da rede pública de ensino representam um desafio frente aos diferentes valores e normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas gênero e sexualidade, como ilustram os avanços e recuos no início do século XX que ainda se fazem presentes na segunda década do século XXI. Como indicado, essa tensão é resultado de forças reacionárias diante de conquistas no plano dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. A pressão exercida por esses grupos tem impacto nas políticas públicas, especialmente na área da Saúde e da Educação voltadas para as ações de igualdade independente da orientação sexual e ao combate à epidemia de AIDS, que avança entre a população jovem, principalmente homossexuais.

Com a finalidade de avançar nesta discussão, esta pesquisa teve por objetivo analisar as temáticas sexualidade e gênero na produção acadêmica nacional na área do Ensino em BioCiências e Saúde e nas práticas pedagógicas no âmbito do Ensino

Fundamental. Para tanto, foram desenvolvidas duas etapas complementares. A primeira foi centrada na classificação e análise da produção acadêmica na Área de Ensino/Educação nos últimos seis anos. A segunda focalizou as visões, as experiências e os desafios sobre o ensino das temáticas gênero e sexualidade entre um grupo de 12 professores/as de Ciências da rede pública do Estado do Rio de Janeiro que realizaram o curso GDE e/ou o EGeS.

A análise da produção acadêmica foi essencial para o conhecimento das principais questões discutidas na área de ensino e educação, além de auxiliar na interpretação dos relatos dos professores/as de Ciências. Por meio deste enfoque foi possível identificar reflexões, debates e ações sobre gênero e sexualidade no âmbito do ensino e a influência das políticas públicas de combate à AIDS e promoção da igualdade no âmbito acadêmico e nas práticas escolares. Neste sentido, cabe apresentar os principais achados da revisão e das entrevistas.

Gênero e sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: análise da produção científica recente (2006-2011)

Na revisão de literatura foram identificados 112 trabalhos no período compreendido entre janeiro de 2006 e dezembro de 2011 sobre as temáticas gênero e sexualidade em periódicos da área Ensino e Educação. Para descrever as principais características desse conjunto de pesquisa os artigos foram caracterizados quanto ao título do periódico, ano de publicação, instituição de pesquisa a qual o/a primeiro/a autor/a está vinculado/a, região geográfica em que se situa tal instituição, área de conhecimento, abordagem metodológica (pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa) e conceitual (práticas educativas, políticas públicas/produção acadêmica, características/concepções de professores/as e alunos/as, gênero e educação).

De acordo com os critérios de busca e o período analisado, os principais periódicos que publicam o tema são os Cadernos de Saúde Pública e a Revista Pró-Posições. Os Cadernos de Saúde Pública, porém, contam com uma publicação três vezes maior do que a segunda colocada, a Revista Pró-Posições, indicando a maior penetração dos temas na área da saúde em comparação com a área de Educação. Dentre os periódicos específicos da área de Ensino de Ciências, encontra-se a Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (REEC), que embora tenha uma produção tímida (5 trabalhos), é a que mais publica, tendo em vista os critérios de busca adotados. Quanto à distribuição das publicações no período de seis anos observou-se um

decréscimo no número de artigos, contudo não foram identificados aspectos que auxiliassem na compreensão dessas variações.

As Instituições que mais publicam sobre o tema são a USP/SP, a UFRGS/RS e a FIOCRUZ, o fato dessas três instituições oferecerem cursos de pós-graduação *lato e/ou stricto sensu* na área de Ensino de Ciências, embora não seja suficiente para explicar tais tendências, tende a contribuir para o aumento da produção nesse campo. Coerentemente com a distribuição por Instituição de Ensino, está a distribuição por regiões geográficas. São as regiões sul e sudeste que mais produzem, cuja produção é elevada não só em pesquisas envolvendo gênero e sexualidade, mas também nas mais variadas áreas do conhecimento. Essas regiões abrigam um maior número de Instituições de Ensino Superior, além de grupos de pesquisa sobre as temáticas aqui discutidas, o que justifica a relevante contribuição de pesquisas sobre gênero e sexualidade.

É a Grande Área de Ciências Humanas que conta com maior número de trabalhos, seguida das Ciências da Saúde. A incorporação do enfoque sociocultural nos estudos de saúde pode ser atribuída em parte às pesquisas decorrentes da epidemia de AIDS que fomentaram abordagens interdisciplinares e legitimaram as interpretações socioantropológicas do fenômeno. Quando se estuda as áreas agregadas, ganha destaque a área de Educação seguida da área de Ensino, revelando a presença de publicações nessa última diferentemente do que afirma a literatura. Há predomínio dos estudos qualitativos, o que reflete a preferência de pesquisadoras feministas em considerar que esse tipo de abordagem permite a melhor compreensão das questões envolvendo gênero além dos pressupostos da pesquisa em educação ao ponderar que esta abordagem permite “compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.7).

Ao final dessa caracterização geral os 112 trabalhos foram divididos em 2 grupos: trabalhos não associados ao ensino/educação (60 artigos) e trabalhos associados ao ensino/educação (52 artigos). Esses últimos foram analisados mais detalhadamente, e subdivididos nos seguintes temas: práticas educativas; políticas públicas/produção acadêmica; características/concepções de professores/as e alunos/as; gênero e educação. As análises confirmaram as dificuldades por parte dos/as professores/as em abordar os temas, haja vista a falta de preparo durante a graduação, porém destacam o impacto positivo das capacitações em virtude da mobilização de refletir sobre assuntos considerados delicados e da intenção dos/as docentes em realizar intervenções nas

escolas em que lecionam. Os livros paradidáticos já mostram avanços no que diz respeito ao reconhecimento de outras possibilidades de relacionamentos afetivo-sexuais. É também sugerido que o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo apareça em todos os níveis de escolaridade com linguagem adequada à faixa etária a qual se destina, destacando a diversidade de modelos familiares presentes em nossa sociedade. As experiências de ensino descritas nos trabalhos dão ênfase para o desenvolvimento de oficinas e dinâmicas fato considerado também como avanço, pois se baseiam em dinamicidade, vivências e envolvimento direto dos participantes. Parte das análises apresenta progressos no sentido de apontar discussões mais aprofundadas sobre a construção social da sexualidade e gênero. Embora em alguns artigos não haja a apropriação desse ponto de vista pode-se afirmar que a maioria deles incorpora a perspectiva de integração do biológico com o social a partir do referencial socioconstrutivista, utilizando o conceito de gênero e sexualidade na reflexão das desigualdades e na formulação de políticas públicas.

A literatura pesquisada destaca o interesse crescente de estudos e publicações sobre as temáticas gênero e sexualidade nas mais variadas áreas do conhecimento e a importância da inclusão desses estudos nos cursos de formação docente. O desconhecimento de aspectos básicos da sexualidade ainda é observado entre alunos/as da educação básica, além disso, esses mesmos/as estudantes apresentam repúdio à homofobia (pelo menos na visão dos/as autores/as dos artigos). O mesmo repúdio ao comportamento homofóbico foi observado entre graduandos de Biologia e pedagogia, entretanto a análise mais detalhada das respostas apontou para justificativas preconceituosas e em alguns casos para a falta de explicações mais densas para as posições tomadas. Tanto os formandos/as quanto professores já atuantes consideraram-se inseguros e em alguns casos inaptos para discutir o tema.

As diferenças de gênero na avaliação da aprendizagem ainda persistem, embora pesquisas tendam a discutir e elencar os estereótipos presentes em tais avaliações. Chama atenção a reversão do hiato de gênero na educação a favor das mulheres, o que contraria as recomendações da ONU que apontam para a equidade de gênero em todos os campos de atividade.

Sobre os PCN a presente revisão observa um avanço na discussão da temática, e permite identificar tentativas de atender às recomendações desses documentos. No entanto, os PCN trazem apenas recomendações que podem ser atendidas ou não, e que não dependem apenas da vontade do/a professor/a, mas também de condições

subjacentes a sua atuação. São feitas diversas críticas aos PCN, indicando amadurecimento das investigações e a perspectiva de futuras mudanças.

Perfil dos/as professores/as de Ciências e o curso GDE

O grupo de professores de Ciências entrevistados - composto por dois homens e 10 mulheres, com idade variando de 26 a 59 anos e tempo de atuação no magistério de 2 a 27 anos - reside em diferentes municípios do Rio de Janeiro e atua em estabelecimentos públicos e privados, em níveis diversos de formação. As motivações para realização do curso foram variadas: desejo de aprender algo novo, aprimorar o currículo, atender às recomendações da Secretaria de Educação e a flexibilidade da modalidade de curso semipresencial.

Coerente com os dados encontrados na revisão de literatura, o tema sexualidade não foi abordado durante as licenciaturas. Igualmente, os PCN não são utilizados pelos/as professores/as, o que sugere que as indicações presentes nesse documento não são contempladas em sua totalidade. De acordo com Altmann (2013) as críticas aos PCN residem justamente na falta de atenção e investimento na formação profissional exigidas para que a proposta seja implementada. Nessa direção, as políticas públicas, desenvolvidas principalmente pela SECAD, e exemplificadas pelo GDE, podem ser vistas, embora não explicitamente, como uma atenção às recomendações dos PCN.

Dentre as diversas contribuições do curso GDE para a prática pedagógica, os/as professores/as salientaram o conhecimento da perspectiva de construção social da sexualidade humana, a aquisição de conhecimentos teóricos, em particular sobre a homossexualidade; a maior facilidade em argumentar e compreender os/as alunos/as; e a percepção de atitudes preconceituosas, sexistas e machistas dentro da escola, incluindo as dos/as próprios/as entrevistados/as. De acordo com alguns/as professores/as as discussões do curso foram incorporadas à vida cotidiana, contestando discursos e práticas tradicionais associadas às representações de gênero no relacionamento com os/as filhos/as e parceiros/as. Para além do preconceito com a diversidade sexual, foi citado também o preconceito da diversidade religiosa. Embora o curso GDE reforce o respeito à diversidade, seja ela de gênero, sexual, raça/etnia e religiosa, alguns entrevistados/as consideraram que o curso não forneceu elementos suficientes para auxiliar na discussão sobre o respeito às diferentes crenças.

Em relação às articulações entre as categorias gênero, raça, sexualidade e classe social, ficou claro que para os/as professores/as existe uma compreensão do que seria

um modelo ideal de indivíduo e quem não se enquadra nesse modelo passa a ser vítima de preconceito. De um modo geral todos/as concordaram que há diferenças entre o que se espera de uma moça ou rapaz no que diz respeito às visões e práticas da sexualidade. Embora afirmem que nos últimos anos houve mudanças em relação a essa expectativa, eles/elas reconhecem que ainda são exigidos determinados modelos de comportamento sexual e social para cada um dos sexos. Dito de outro modo, para os/as docentes as diferenças entre homens e mulheres e as expectativas sociais para cada sexo são fruto de um intenso aprendizado nas relações familiares, religião, do círculo de amigos, escola, mídia, dentre outros ambientes de socialização. O grupo reconhece a permanência de algumas lógicas e costumes tradicionais, ilustrados pelo fato das mulheres estarem vinculadas às profissões que remetem a esfera privada (cuidado e maternidade) e às características de afetividade; enquanto entre os homens predomina o valor das atividades da esfera pública (trabalho e sustento) e as noções de força e poder.

Embora quase todos/as os/as professores/as afirmem que estão preparados para discutir sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, os achados apontam para alguns impasses que podem ser entendidos como limitações pessoais e sociais, já que tais temas mobilizam valores pessoais, religiosos, éticos, familiares, etc. Com relação aos direitos civis, por exemplo, todos/as se declararam a favor da igualdade independente da orientação sexual, sob o argumento da equidade de direitos e deveres. Entretanto, esse discurso é contrastado com as várias ressalvas feitas quanto ao casamento religioso e à adoção de filhos entre casais homossexuais.

Cabe acrescentar ainda, que a despeito das repercussões do curso GDE nas visões dos/as professores/as, os/as mesmos/as relataram encontrar limites para implementar a proposta final do curso, centrada no desenvolvimento de um projeto para ser aplicado na escola de origem. Além da ausência de tempo, decorrente do amplo currículo a ser cumprido, eles/elas argumentam que não houve apoio e, em alguns casos permissão, da direção escolar para a aplicação do projeto desenvolvido durante o GDE. Alguns diretores alegaram que o projeto poderia contrariar as famílias dos/as estudantes. Do total de 12 professores/as, apenas um projeto de orientação sexual envolvendo toda escola foi implementado. Considerando que muitos deles trabalham em duas, três ou até quatro unidades de ensino, pode-se inferir que as escolas não contemplam o tema em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Tais fatores, além de revelarem a necessidade do GDE atuar junto aos gestores, evidenciam a dificuldade de se colocar em prática a transversalidade destacada nos PCN.

Na ausência de um projeto mais amplo e integrado ao cotidiano escolar, os professores afirmaram que abordam a sexualidade a partir de acontecimentos do cotidiano, da inclusão nos diversos temas de Ciências Naturais ou ainda na disciplina de projetos (atualmente extinta) com 1 hora/aula semanal. Foram também referidos casos esporádicos de trabalhos com professores de outras áreas durante as festividades de datas comemorativas ou em Feiras de Ciências.

A falta de incentivo para realização do curso e de estímulo ou respaldo institucional compromete a continuidade das atividades sobre o tema. Frente à inviabilidade do curso para a totalidade dos/as professores/as da rede pública, torna-se fundamental que os/as professores/as cursistas levem os conteúdos e discussões para os demais membros da escola, tornando-se multiplicadores das ações dessa política. Nesse aspecto, é importante que sejam definidas estratégias que assegurem a consolidação dessas ações após a realização do curso.

No que refere as atividades desenvolvidas pelos/pelas professores/as foi constatado que ainda há abordagens focadas na reprodução e muita confusão conceitual; entretanto pode-se afirmar que o curso GDE provocou impactos e reflexões, de maior ou menor alcance, na vida desses/as profissionais. Houve críticas à abordagem biologicista e heteronormativa da escola, ilustrado pelo desacordo entre o que a direção espera de uma abordagem da sexualidade, ou seja, o não reconhecimento da sexualidade dos/as jovens, e o ponto de vista reiterado pelo GDE.

Como assinalado, a despeito das mudanças provocadas pelo curso, os/as professores/as enfrentam diversas barreiras no âmbito das unidades de ensino para o desenvolvimento e a abordagem de tais questões, que vão desde a falta de apoio de gestores, professores/as, rejeição por parte dos/as alunos/as, até mesmo a não aceitação dos direitos de cidadania independente da orientação sexual. A religião foi citada como um dos fatores que interfere no diálogo aberto sobre a diversidade sexual, chegando algumas vezes a intimidar o professor a prosseguir na abordagem do tema. Logo, esses/as professores/as se sentem isolados já que não há pares para amparar ou debater as situações vividas em sala de aula a partir do viés apresentado pelo curso. Ou seja, inserir o tema em sala de aula depende quase que exclusivamente da iniciativa e disposição pessoal do/a docente em enfrentar todas as adversidades na afirmação dos direitos de igualdade.

Sexualidade e Gênero: barreiras e possibilidades de diálogos no contexto escolar

Em termos das contribuições e limites do estudo, cabe salientar que o número de depoimentos foi relativamente baixo em comparação ao número de professores/as concluintes do GDE e/ou EGeS. Esse fato pode ser justificado pela dificuldade de contato com os/as professores/as e devido ao recorte de pesquisa adotado, o qual privilegiou professores/as com formação específica em Ciências biológicas.

Admite-se que a possibilidade de observar as práticas dos/as entrevistados/as somada às entrevistas poderia enriquecer em muito o trabalho ao assinalar os pontos de conexão entre o que foi falado e o que foi de fato realizado. A pesquisa etnográfica de Altmann (2005) é exemplo de tal associação. Tal pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas e observações em uma escola específica retratou a realidade de certo ângulo. As escolhas metodológicas realizadas na presente pesquisa privilegiaram a riqueza de dados que as diferentes dinâmicas envolvendo as questões de gênero e orientação sexual poderiam oferecer, considerando a abrangência geográfica do curso. Dessa forma optou-se por coletar dados advindos de diferentes localidades no Estado do Rio de Janeiro com a realização de entrevistas. A dificuldade de acesso, de tempo e de mobilizar novamente esses/as professores/as não permitiu que suas práticas de ensino fossem observadas. Conclui-se que cada abordagem apresenta vantagens e limites e que o fato de não terem sido realizadas as observações não invalida o trabalho considerando que o volume de dados coletados foi suficiente para tornar visível a “lógica social” subjacente às trajetórias de vida (PEREIRA, 1991, p.119). Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de desenvolver outras pesquisas entre professores/as de outras áreas disciplinares cuja viabilidade é exemplificada no interesse que os/as mesmos demonstraram em querer contribuir para a investigação.

O estudo indicou que a abordagem da sexualidade e das questões de gênero a partir de uma perspectiva sociocultural vêm aos poucos ganhando visibilidade nos meios acadêmicos. Porém a prática pedagógica aponta para o fato de que a sensibilização das pessoas para questões de preconceito e discriminação, subjacentes à abordagem da sexualidade e gênero, não se efetiva num curto período. É necessária uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões, de preferência na forma de uma disciplina ou como um tópico da mesma. Como apontam os dados da presente pesquisa, em virtude da transversalidade do tema ele acaba sendo menos valorizado do que os temas presentes nos currículos

disciplinares, e em alguns casos não é incluído. Da mesma forma há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes, além de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares.

As difíceis condições de trabalho, somadas a falta de incentivo e entraves diversos, não podem ser negligenciados. São barreiras que aumentam ainda mais o sentimento de isolamento de profissionais que lutam por modificar uma realidade. As mudanças são lentas e necessitam de apoio oficial para se concretizarem. Contudo, pequenas iniciativas ainda que em diferentes intensidades trazem modificações importantes no cotidiano, apontando para o início da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, cabendo a cada sujeito assumir sua responsabilidade nesse processo.

Considerando o que foi exposto o presente trabalho pretendeu contribuir para uma reflexão mais profunda acerca da importância, das dificuldades e limitações de concretização de uma política pública e de como os/as professores/as assumem a responsabilidade como agentes da transformação de mentalidades e práticas. Espera-se que esse trabalho possa ampliar a divulgação de pesquisas no Ensino de Ciências e auxiliar na consolidação dessa área de investigação.

É importante salientar que estão sendo feitos investimentos por parte do Governo Federal, Universidades e órgãos internacionais a fim de avaliar os resultados e os impactos do curso GDE o que possibilita o avanço e aprimoramento de tais ações. Exemplo disso foi o Seminário “Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior” realizado pela UNESCO em parceria com a Fundação Carlos Chagas em outubro de 2013 na cidade de São Paulo⁴⁰. O seminário reuniu especialistas de várias instituições brasileiras, discutindo os desafios na efetivação de políticas públicas que visam o enfrentamento do preconceito associado à desigualdade de gênero e orientação sexual, como o caso do GDE. Recentemente, em fevereiro de 2014, o CLAM realizou o Seminário “GDE+5 – Processos, Resultados, Impactos e Projeções”⁴¹ com o objetivo de discutir como o curso GDE tem sido oferecido nos últimos anos pelas universidades brasileiras, além dos efeitos e desafios do curso. Nesse encontro coordenadores/as, professores/as da rede pública e gestores governamentais mostraram resultados práticos do projeto. Nessa direção espera-se que

⁴⁰ Informações sobre o Seminário disponíveis em: <http://www.unesco.org> Acesso em: 28/02/2014

⁴¹ Mais informações sobre o GDE+5 disponíveis em:

<<http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=11403>> Acesso em: 26/02/2014

essa tese venha a se somar a outros tipos de avaliação e até mesmo uma possibilidade de diálogo com a instituição organizadora do curso.

Ao fim dessa tese gostaria de resgatar minha trajetória e a importância dessa pesquisa para minha formação profissional e prática pedagógica como professora da rede pública. As reflexões aqui propostas possibilitaram que eu repensasse não apenas a minha prática e o meu papel como educadora, mas também propiciaram um questionamento sobre valores, religiões e temas polêmicos como aborto, homossexualidade, gravidez na adolescência, inicial sexual, diversidade, discriminação, preconceito, dentre outros. Além da aquisição de conhecimento, posso citar mudanças no âmbito pessoal no meu papel de esposa e mãe. As discussões e temas empreendidos na presente pesquisa foram tão significativos que passaram a fazer parte do meu dia a dia no convívio familiar e, diferentemente do relato das entrevistadas, não geraram um enfrentamento no relacionamento afetivo, mas sim uma maior cumplicidade e valorização do meu trabalho.

Não menos importante foi a percepção de que muitos comentários e brincadeiras ainda que pareçam inofensivos acabam por reforçar os estereótipos, a homofobia e a discriminação. Posso afirmar que este trabalho permitiu o desenvolvimento de uma empatia, ou seja, de me colocar no lugar “do outro”, que resultou numa mudança tanto do meu modo de expressão, quanto de minhas intervenções em sala de aula. A conclusão do doutorado vem acompanhada de perspectivas de melhorias na carreira e vida pessoal, ampliação do campo de trabalho e concretização de ideais que se iniciaram na licenciatura, com a possibilidade de ingresso no magistério superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, A. A. Poderá a cultura sexual ser dispensadas pelos pedagogos? *Boletim de Educação Sexual* 2(VI):2, Nov. 1934 Apud VIDAL, D. G. Educação Sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUZA, C. P. (Org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 2002, p.53-74.
- ALENCAR, R. A. et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência & Educação**, v.14, n.1, p. 159-168, 2008.
- ALMEIDA, S. A. et al., Orientação sexual nas escolas: fato ou anseio? **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS) 2011 mar., 32(1), p.107-113.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad – **Revista Latinoamericana**. n.13, 2013, p.69-82.
- ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, (21) 2003: p.281-315.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v.9, n.2, p.575-585, 2001.
- ALVES. E. F.; TSUNETO, L. T. A orientação homossexual e as investigações acerca da existência de componentes biológicos e genéticos determinantes. **Scire Salutis**, Aquidabã, v.3, n.1, p.62-78, 2013.
- ANDRÉ, M; E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo (45): 66-71, maio 1983.
- ARAÚJO, M. F.; SCHRAIBER, L. B.; COHEN, D. D. Penetração da perspectiva de gênero e análise crítica do desenvolvimento do conceito na produção científica da Saúde Coletiva. **Interface**, v.15, n.38, jul/set. 2011.
- AQUINO, E. M. L. Gênero e Saúde: perfil e tendências da produção científica no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, 2006; 40; p.121-132.
- AQUINO, E. M. L. et al. Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN et al. (Orgs.). **O aprendizado de sexualidade**, 2006. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p.310-360.
- AQUINO, E. M. et al. Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva: a constituição de um novo campo na Saúde Coletiva. **Cad Saúde Pública**. 2003;19 (Suppl 2):S198-9.
- ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: ed da UFPR, 2008
- ÁVILA, M. B. M. A dinâmica do trabalho produtivo e reprodutivo : uma contradição viva no cotidiano das mulheres. In VENTURI, G. ; GODINHO, T. (Orgs.). **Mulheres**

brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2013.

AYRES, J.R.C.M. et al. Adolescência e AIDS: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.7, n.12, p.123-38, fev 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições70. 2006.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação Sexual:** Debate Aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, 10 (2): 389-397, 2005.

BELLINI, M.; FRASSON, P.C. Ciência e seu ensino: o que dizem os cientistas e os livros didáticos sobre o HIV/AIDS? **Ciência & Educação**, v.12, n.3, p.261-274, 2006.

BIRD, C. E.; RIEKER, P. P. Gender matters: an integrated model for understanding men's and women's health. **Social Science and Medicine**, 48, 1999, p.745-755.

BOFF, L. Masculino e feminino: uma experiência pessoal. In BOFF, L.; RIBEIRO, L. **Masculino feminino:** experiências vividas. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BOHM, A. M. **Os “monstros” e a escola:** identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORGES, Z. N. et al., Percepções de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.39, p.21-38, jan./abr. 2011.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v.16, n.58, p.59-76, 2008.

BOZON, M. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRANDÃO, E. R. Gravidez na adolescência: um balanço bibliográfico. In HEILBORN, M. L. et al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p.61-95.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v.22, n.7, p.1421-1430, 2006.

BRASIL. CAPES – UAB. **Cursos ofertados**. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12. Acesso em 01/02/2014. 2010c.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico – AIDS e DST:** Ministério da Saúde. Ano II, n.1 até semana epidemiológica 26ª – dezembro de 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** – com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.**

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da reunião inicial de estruturação da área de ensino.** 2011

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas** - Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 24p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Ministério da Saúde. **História em Quadrinhos** – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: Um guia para utilização em sala de aula. 2010a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra gltb e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf Acesso em: 27 janeiro 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil acelera redução de gravidez na adolescência.** (2010d). Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/noticias-antiores-agencia-saude/4106> Acesso em: 28 fev. 2014.

BRASIL. Rede Diversidade. **O curso Gênero e Diversidade na escola.** s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf> Acesso em 6/03/2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Apresentação dos temas transversais: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 174 p. 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Ciências Naturais/ Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998c.

BRASIL. Secretaria de políticas públicas para mulheres. 2010b Disponível em <http://www.sepm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-aco-es-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-aco-es-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>. Acesso em 05/03/2013.

BRASIL, 2011. **Proposta de criação da grande Área de Ensino na Capes**. Brasília, jan. 2011.

BRESCIANI, E. CDH aprova projeto que permite igrejas barrarem gays. **Jornal O Estado de São Paulo**. 16 de outubro de 2013. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,cdh-aprova-projeto-que-permite-igrejas-barrarem-gays,1086504,0.htm> Acesso em 18/10/2013.

BUCHALLA, C. M.; PAIVA, V. **Manifesto contra o veto à distribuição de kit educativo sobre AIDS pelo Ministério da Saúde**. São Paulo, 25 de março de 2013. Disponível em: <http://oquenostiraosono.tumblr.com/post/46251625565/manifesto-contra-o-veto-a-distribuicao-de-kit-educativo>. Acesso em 26/03/2013.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.151-172.

CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: SAAR, E.; VILLELA, W. (Orgs.). **Rumos para o Cairo +20**. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2010. v.3000. 189p.

CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P.M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania. p. 215-241, 2005.

CAMPOS, C. H. Violência doméstica contra mulheres : interconexões com a Lei Maria da Penha. In VENTURI, G. ; GODINHO, T. (Orgs.). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2013. p.79-87.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A Pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 88, p.5-17, fev 1994.

CARRARA, S. C. **Sexualidade, religião e Estado laico**. (2005) Disponível em: <http://www.clam.org.br/es/artigos-resenhas/conteudo.asp?cod=1860> Acesso em: 10 dez. 2013.

CARRARA et al. **Gênero e diversidade na escola: Trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011. 93p.

CARRARA, S. et al.(Orgs.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. v.3, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2010.

CARRARA et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação sexual e Relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, M. E. P. et al. Enfrentando a homofobia na escola: Reflexões a partir de desafios postos pela experiência. In: CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G.;

LUZ, N. S. (Orgs.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Editora UTFPR, Curitiba. 2011.

CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Unesco. Brasília, agosto, 2004.

CASTRO, S. M. V.; BRANDÃO, Z.; NASCIMENTO, I. P. Biólogo ou professor de Biologia: um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Paraná. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 de novembro de 2011. p 10419-10431.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n.2, p.221-236.

CORRÊA, S. **Desafios atravessados: direitos sexuais, 'religião' e laicidade**. ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. 2013. Disponível em: <http://www.abiaids.org.br/noticias/destaqueView.aspx?lang=pt&seq=13205> Acesso em 02/02/2014.

CRUZ, E. F. et al. Meninas – gestando relações de gênero e cuidado de si. **Educ. foco**, v.14, n.1, p.31-59, 2009.

CRUZ, I. S. Percepções de professoras de Ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no Ensino de Ciências e práticas de educação sexual. **Fazendo Gênero 8**. Florianópolis, 2008.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. A pesquisa qualitativa nos serviços de saúde – Notas teóricas. IN: Bosi, M. L. M.; MERCADO, F. J. **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paideia**, jan-abr. 2010, v.20, n.45, p.123-131.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n.39, p.39-50, 2011.

DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v.19, n.2(56)- maio/ago. 2008.

DUARTE, L. F. D. Ethos privado e justificação religiosa: Negociações da reprodução na sociedade brasileira. In; HEILBORN, M. L. et al. (Orgs.). **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. P.137-176.

FERREIRA, F. R. **Os sentidos do corpo**: cirurgias estéticas, discurso médico e saúde pública. 2006. 220f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP. Rio de Janeiro.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina**: Ciências Sociais/Humanas, v.17, n.3, p.286-293. 1996.

FREIRE, N.; SANTOS, E.; HADDAD, F. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: CARRARA et al. (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.9-10.

FORMENTI, L. Governo suspende kit educativo sobre AIDS. **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,governo-suspende-kit-educativo-sobre-aids,1009311,0.htm>> Acesso em: 29/03/2013.

FOUCAULT, M. (1988). **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 22ª impressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres.8.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FRY, P.; MACRAE, E. **O que é Homossexualidade?** São Paulo, Brasiliense, 1985.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p.66-81.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pró-Posições**, v.19, n.2(56), maio-ago., 2008.

GATTI, B. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: (GATTI, B. Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas: 2009.

GGB – Grupo gay da Bahia. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil**: Relatório 2013/2014. Disponível em: <http://www.midianews.com.br//storage/webdisco/2014/02/14/outros/747486191270d149b81fdfe548b921d1.pdf> Acesso em 05/02/2014.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- GIDDENS, A. **Admirável mundo novo**: o novo contexto da política. **Cad. CRH.**, Salvador, n.21. p.9-28,jul./dez.1994.
- GIDDENS, A. **A transformação da intimidade** – sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GIL, A. C. G. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007. 4.ed.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social** – Teoria, Método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.79-108
- GRACIANO, M. Aquisição de papéis sexuais na infância. **Cadernos de Pesquisa**. n.25, p.29-44, 1978.
- GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada - 2010)
- GRÖSZ, D. M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Políticas Públicas e Gestão da Educação. Universidade de Brasília. Brasília: março, 2008.
- HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F. Gênero e diversidade na escola: a ampliação de um debate. In: CARRARA et al. (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.11-12.
- HEILBORN, M. L. et al. **Gravidez na adolescência e sexualidade** – uma conversa franca com educadores e educadoras. Rio de Janeiro: CEPESC/REDEH, 2008. 48p.
- HEILBORN, M. L. Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis. In: HEILBORN et al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p.29-59.
- HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S. As trajetórias homo-bissexuais. In: HEILBORN et al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p.361-397.
- HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S.; BOZON, M. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: Tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. In: HEILBORN et al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p.207-266.
- HEILBORN, M. L. Família e sexualidade: novas configurações. In: HEILBORN, M. L. (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004. p. 9-14.
- HEILBORN, M. L. De que gênero estamos falando? **Sexualidade, Gênero e Sociedade**. Ano 1, n° 2 CEPESC/IMS/UERJ, 1994.
- HENRIQUES, R. et al. (Org.). Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, n. 4, Brasília, maio, 2007.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. **Rev. Bras. Enferm.** v.59, n.2, p.157-162, mar-abr, 2006.

JUNQUEIRA, R. D. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais.” Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (Org.) **Gênero direitos e diversidade sexual: Trajetórias escolares.** Maringá: UEM, 2013. p.191-207

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. p.13-51. 2009a.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.b

KANUTH, D. et al. Sexualidade juvenil: Aportes para políticas públicas. In: HEILBORN et al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros.** Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p.399-417.

KELLY-SANTOS, A.; MONTEIRO, S.; ROZEMBERG, B. Significados e usos de materiais educativos sobre hanseníase segundo profissionais de saúde pública do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 857-867, 2009.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: Corpo e gênero dos Gregos a Freud.** Rio de Janeiro: Relime Dumará. 2001.

LIRA, A.; JOFILI, Z. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n.1, p.22-41, abril 2010.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L. et al., (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade - um debate contemporâneo na educação.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010a. p. 41-52.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO et al., (Orgs.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 9ª Reimpressão. São Paulo: EPU. 2005.

MADUREIRA, A. F. A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 429f. Tese (Doutorado em Psicologia) – departamento de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

MANZANO, M. A.; DINIZ, R. E. S. Professoras das séries iniciais e suas interações com os parâmetros curriculares nacionais. **Educere**. v.4, n.2, p.75-88, jul./dez.2004.

MARCONDES, W. B. et al. O peso do trabalho “leve” feminino à saúde. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 2, 2003. P.91-101.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade** – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.9-27.

MINAYO, C. M. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.461-487, maio./ago. 2009

MONTEIRO, S. et al. Identidades, trânsitos e diversidade sexual em contextos de sociabilidade juvenil no Rio de Janeiro (Brasil). **Cadernos Pagu** (35), 2010. p. 79-109.

MONTEIRO, S.; et al. **Relatório de atividades do projeto**: avaliação do jogo *zig-Zaids* em versão digital no contexto educativo. LEAS/IOC, Fiocruz (mimeo). 18p., 2009

MONTEIRO, S.; VARGAS, E. (Orgs). **Educação, Comunicação e Tecnologia Educacional: interfaces com o campo da saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MONTEIRO, S. **Qual prevenção?** AIDS, sexualidade e gênero em uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MONTEIRO, S.; BRANCO, C. A. C.; SANTOS, E. M. Projeto Viva a Vida. In: _____. **AIDS e Educação: um convite à prevenção**. ABIA, Rio de Janeiro, 1996.

MOREIRA, B. L. R.; et al. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.10, n.1, p.64-83, 2011.

MOSER, A. et al. Religiões e seus posicionamentos. In: Giumbelli (Org). **Religiões e sexualidade**: convicções e responsabilidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Revista Latinoamericana. n.11, 2012, p.59-87.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.3, p.647-654, 2006.

NASCIMENTO, E. F.; GOMES, R. Iniciação sexual masculina: conversas íntimas para fóruns privados. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(4): p.1101-1110, 2009.

NATIVIDADE, M. T.; OLIVEIRA, L. “Nós acolhemos os homossexuais”: homofobia pastoral e regulação da sexualidade. **Tomo**, n.14, jan./jun. 2009.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares. & OLIVEIRA, Leandro de. “Religião e intolerância à homossexualidade: Tendências contemporâneas no Brasil”. In: GONÇALVES, Vagner (org.). **Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: SP, Edusp, 2007.

NATIVIDADE, M. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.21, n. 61. São Paulo: Edusc, 2006.

NEGROMONTE, A. **A educação sexual** (para pais e educadores). Rio de Janeiro: Editora José Olympio. 9.ed. 1958.

OECD (2013). **Relatório Nacional PISA 2012**. Resultados Brasileiros. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf Acessado em 15 jan. 2014.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PARKER, R. Unintended consequences: evaluating the impact of HIV and AIDS on sexuality research and policy debates. **Cad. Saúde Pública**, 25 Sup, p.251-258, 2009.

PARKER, R. Empowerment, community mobilization and social change in the face of HIV/AIDS. **Aids**. 10 (suppl 3):S27-S23, 1996.

PECORARI, E. P. N.; CARDOSO, L. R. D.; FIGUEIREDO, F. B. Orientação sexual em escolas de ensino fundamental: um estudo exploratório. **Cadernos de Psicopedagogia**. V.5, n.9. São Paulo: 2005.

PEREIRA, L. M. L. Relatos orais em Ciências Sociais: limites e potencialidades. In: **Análise e Conjuntura**. Belo Horizonte, v.6, n.3, set/dez, 1991. p. 109-127.

PEREIRA, M. E. et al. **Gênero e Diversidade na Escola** – Formação de Professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relação Étnico-Raciais. CEPESC, Rio de Janeiro: 2007.

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S.; THIENGO, S.C. O caramujo africano em contexto escolar: as percepções de estudantes do Ensino Fundamental e o estudo da helmintofauna associada ao caramujo em Barra do Piraí (RJ). **Revista Ensaio**, v.14, n.3, p.275-288, set-dez, 2012.

PERES, W. S. Cenas de exclusão anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In Junqueira, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Unesco: Brasília, 2009, p.235- 263.

PIMENTA, N. D.; LEANDRO, A.; SCHALL, V. A ética do grotesco e a produção audiovisual para a educação em saúde: segregação ou empatia? O Caso das leishmanioses no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 5, p.1161-1171, 2007

QUALIS CAPES. **Classificação dos artigos por área do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>. Publicado na web em 31/03/2009. Acesso em 22/12/2011.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte/ MG**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. A questão de gênero no Ensino de Ciências sob o enfoque sociocultural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 12, 2007, São Luís. **Anais...** São Luis, 2007. p.1-10.

RIBEIRO COSTA, P. R.; SOUZA, D. O. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a apresentação do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**, 2003, 21(1), 67-75.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Saúde. Saúde do Adolescente: **Projeto Educarte**. s/d. disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/smsdc/exibeconteudo?article-id=137077>. Acesso em 05/03/2013.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia.asp?M=2. Acesso em 02/11/2013.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 43.065 de 08 de julho de 2011. **Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do estado do Rio de Janeiro e da outras providências**. Disponível em <http://www.abglt.org.br/docs/Decreto%2043065%202011%20RJ.pdf> acesso em 26/12/2013.

RIO DE JANEIRO. Rio sem Homofobia. **Superintendência de direitos individuais, coletivos e difusos e secretaria de Educação se reúnem para tratar sobre o combate a homofobia nas escolas públicas estaduais do Rio**. Publicado em 02/10/2013. Disponível em <http://www.riosemhomofobia.rj.gov.br/noticia/ver/183> Acesso em 26/12/2013.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. V.39, n.135, p.157-174, 2009.

ROHDEN, F.; CARRARA, S. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. IN: ROHDEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Os Desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROHDEN, F.; EQUIPE GRAVAD. Religião e iniciação sexual em jovens de camadas populares. In: HEILBORN, et al. (Orgs). **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p.177-205

ROHDEN, F. A construção da diferença sexual na medicina. **Cad. Saúde Pública**, 19 (Sup.2), p.201-212, 2003.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, jan./jun.2001.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo v.53, p.11-19, maio, 1985.

ROSENTHAL, C.; SCHEFFER, M. AIDS no Brasil: oportunidades perdidas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 dez. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2013/12/1378713-caio-rosenthal-e-mario-scheffer-aids-no-brasil-oportunidades-perdidas.shtml>>. Acesso em: 01/2014.

ROSISTOLATO, R. P. R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(1): 296, jan./abril, 2009.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n.2, jul-dez. 1995, p.71-99.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.125-139.

SILVA, C. G.; PAIVA, V.; PARKER, R. Juventude religiosa e homossexualidade: desafios para a promoção da saúde e de direitos sexuais. **Interface**, v.17, n.44, p.103-117, 2013.

SILVA, R. C. P. **Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas 2004. 194p

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, v.12, n.2, p.185-197, 2006.

SOUSA FILHO, A. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA (Orgs.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOUZA, M. M. et al. Orientação sexual: conhecimentos e necessidades de professores de um Colégio Público em Goiânia – GO. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. 2008; 10(2): 460-471.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil [1972-2004]: um estudo baseado em dissertações e teses**. 2008. 413f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

TONATTO, S.; SAPIRO, C. M. Os novos Parâmetros Curriculares das Escolas Brasileiras e Educação Sexual: uma proposta de intervenção em Ciências. **Psicologia & Sociedade**, v.14, n.2, p.163-175, jul./dez, 2002.

UNAIDS. **AIDS by the numbers**. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) 2013.

UNESCO. **Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos**. Informe de Seguimiento de la EPT em el Mundo. 2014.

VALLADARES, K. K. **Sexualidade: Professor que cala... nem sempre consente**. 2002. 104f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis- Revista de Saúde Coletiva**. V.5, n.1, 1995.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, p. 253-278, 2012.

VIANNA, C.; CAVALEIRO, M. C. Políticas públicas de educação e diversidade: Gênero e (homo)sexualidades. **Gênero**, v.12, n.2, p.27-45, 2012.

VIANNA, C. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun 2011.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p.407-428, maio/ago. 2006.

VÍCTORA, C. G.; KANUTH, D. R.; HASSEN, M. N. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136p.

VIDAL, D. G. Educação Sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUZA, C. P. (Org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 2002, p.53-74.

VILLELA, W.; MONTEIRO, S.; VARGAS, E. A incorporação de novos temas e saberes nos estudos em saúde coletiva: o uso da categoria gênero. **Ciência e Saúde Coletiva**, 14(4): 997-1006, 2009.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35-82.

Referências utilizadas na Revisão da Produção Acadêmica

Trabalhos não associados ao Ensino/Educação

ALMEIDA, M. C. C.; AQUINO, E. M.; BARROS, A.P. School trajectory and teenage pregnancy in three Brazilian state capitals. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.7, pag.1397-1409, jul, 2006.

BARATA, R. B. et al. Desigualdades de saúde segundo cor em pessoas de 15 e 64 anos de idade no Brasil, 1998. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.305-313. fev. 2007.

BARBOSA, R. M.; KOYAMA, M. A. H. Mulheres que fazem sexo com mulheres: algumas estimativas para o Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1511-1514, jul, 2006.

BARRETO, S. M.; KALACHE,; GIATTI, L. Estado de saúde explica a disparidade entre mulheres e homens idosos no uso de assistência. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p.347-355, fev, 2006.

BRAGA, P. E.; CARDOSO, M. R.; SEGURADO, A.C. Diferenças de gênero ao acolhimento de pessoas vivendo com HIV em serviço de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.11, pág.2653-2662, nov, 2007.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidades e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.7, pag.1421-1430, jul, 2006.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 13, p. 537-572, set/ dez. 2007.

CARDOSO, C. S. et al. Qualidade de vida e dimensão ocupacional na esquizofrenia: uma comparação por sexo. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.6, p.1303-1314, jun. 2006.

COLARES, V.; FRANCA, C.; GONZALEZ, E. C. Condutas de saúde entre universitários: diferenças entre gêneros. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.25, n.3, p.521-528, mar, 2009.

DARON, V. L. P. A dimensão educativa da luta por saúde no movimento de mulheres camponesas e os desafios político-pedagógicos para a educação popular em saúde. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 387-399, set./ dez. 2009.

DIAS, A. B.; AQUINO, E. M. Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.7, pag.1447-1458, jul, 2006.

DORETO, D. T.; VIEIRA, E. M. O conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis entre adolescentes de baixa renda em Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.10, pág.2511-2516, out, 2007.

DORNELES, L. V. Sobre meninas no papel: inocentes/ erotizadas? As meninas de hoje.

Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 175-192. Set./ dez., 2010.

ENGEL, M. G. Sexualidades Interditadas: loucura e gênero masculino. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, Supl., p.173-190, jun. 2008.

FACCHINETTI, C.; RIBEIRO, A.; MUÑOZ, P. F. As insanas do Hospício Nacional de Alienados (1900-1939). **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v.15, suplemento, p.231-242, jun. 2008.

FAUSTINO E FREITAS, W. M.; COELHO, E. A. C.; SILVA, A. T. M. C. Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar do gênero. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(1): 137-145, jan, 2007.

FERREIRA, L. O. et. al. Institucionalização das Ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969). **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 15, suplemento, p. 43-71, jun. 2008.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 15, suplemento, p. 117-132, jun. 2008.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E.F.; ARAÚJO, F.C. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.3, pag.565-574, mar, 2007.

GONÇAVES, H.; GIGANTE, D. Trabalho, escolaridade e saúde reprodutiva: um estudo etno-epidemiológico com jovens mulheres pertencentes a uma coorte de nascimento. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.7, pag.1459-1469, jul, 2006

HEIBORN, M. L.; CABRAL, C. S. Sexual practices in youth: analysis of lifetime sexual trajectory and last sexual intercourse. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1471-1481, jul, 2006.

HORTA, R. L. et al. Tabaco, álcool e outras drogas entre adolescentes em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil: uma perspectiva de gênero. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.4, pag.775-783, abr, 2007.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo , gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3(57) – set./ dez. 2008.

KUSCHNIR, F. C. et al. Asma em escolares de 13 e 14 anos do Município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil: estimativas de prevalência, gravidade e diferenças de gênero. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23 n.4. p.919-926, abr. 2007.

LEAL, A. F.; KNAUTH, D. R. A relação sexual como uma técnica corporal: representações masculinas dos relacionamentos afetivos-sexuais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1375-1384, jul, 2006.

LOMBARDI, M. R. Engenheiras Brasileiras: Inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127,p. 173-202, jan/ abr. 2006.

LOPES, M. M. Proeminência na mídia, reputação em Ciências: a construção de uma feminista paradigmática e cientista normal no Museu Nacional do Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 15, suplemento, p. 73-95, jun. 2008.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2(56) – maio/ ago. 2008.

MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. As neuroCiências ensinado modos de ser homem e mulher em revistas de divulgação científica. **Revista Eletrônica de Enseñanza de lãs Ciencias**, vol.8 n°2 (2009).

MARÍN-LEON, L. et al. Percepção dos problemas de a comunidade: influência de fatores sócio-demográficos e de saúde mental. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.5, p.1089-1097, mai, 2007.

MARINHO, L. F. B.; AQUINO, E. M. L.; ALMEIDA, M. C. C. Práticas contraceptivas e iniciação sexual entre jovens de três capitais brasileiras. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25 Sup 2:S227-S239,2009.

MENDOZA-SASSI, R.; BÉRIA, J. U. Diferenças na morbidade referida entre sexos: evidências de um estudo de base populacional no Sul do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.341-346, fev, 2007.

MENEZES, G. M. S.; AQUINO, E. M. L.; SILVA, D. O. Induced abortion during youth: social inequalities in the outcome of the first pregnancy. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1431-1446, jul, 2006.

MENEGHEL, S. N.; IÑIGUEZ, L. Contadores de histórias: práticas discursivas e violência de gênero. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(8): 1815-1824, ago, 2007.

MONTAGNER, M. I.; MANTAGNER, M. G. Mulheres e trajetórias na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp: vozes singulares e imagens coletivas. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 17, n. 2, abr.-jun. 2010, p. 379-397.

MORAES, C. L.; CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. Magnitude e caracterização de situações de coerção sexual vivenciadas por jovens de três grandes capitais brasileiras: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1493-1504, jul, 2006.

MATTAR, L. D. Exercício da sexualidade por adolescentes em ambientes de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 61-95, jan/ abr. 2008.

MOTT, M. L. et al. ‘Moças e senhoras dentistas’: formação, titulação e mercado de trabalho nas primeiras décadas da República. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 15, suplemento, p. 97-116, jun.2008.

MOTTA, A. B. A família mutigeracional e seus personagens. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 435-458, abr.-jun.2010.

NASCIMENTO, E. F.; GOMES, R. Marcas identitárias masculinas e a saúde de homens jovens. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(7): 1556-1564, jul, 2008.

PACAGNELLA, R. C.; MARTINEZ, E. Z.; VIEIRA, E. M. Validade de construto de uma versão em Português do Female Sexual Function Index. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25(11):2333-2344, Nov, 2009.

PAIVA, V.; SEGURADO, A. C.; FILIPE, E. M. V. Self-disclosure of HIV diagnosis to sexual partners by heterosexual and bisexual men: a challenge for HIV/AIDS care and prevention. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.27, n.9, pág. 1699-1710, set, 2011.

PERES, S. O.; HEILBORN, M. L. Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1411-1420, jul, 2006.

PEREIRA, G.; SIQUEIRA, V. H. F. A paternidade associada à saúde e sexualidade: desafios contemporâneos para a educação. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 8 nº3 (2009).

PEROSA, G. S. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 391-409, abr.-jun.2010.

PINTO, D. S. et al. Sexuality, vulnerability to HIV, and mental health: an ethnographic study of psychiatric institutions. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 23, n.9, pág.2224-2233, set, 2007.

PONTES, H. Dois franceses na renovação da cena teatral brasileira: Louis Jouvet e Henriette Morineau. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3(51) – set./ dez. 2006.

RODRIGUES, M. P. et al. Gênero e incidência de incapacidade funcional em idosos: revisão sistemática. **Cad. Saúde Pública**, v.25, suppl.3, p. 464-476, 2009.

ROHDEN, F. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.15, supl., p.133-152, 2008.

SANTOS, F. V. Sexualidade e civilização nos trópicos: gênero, medicina e moral na imprensa de Manaus (1895-1915). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 14, suplemento, p. 73-94, dez. 2007.

SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; COUTO, M. T. Violência e saúde: contribuições teóricas, metodológicas e éticas de estudos da violência contra a mulher. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25 Sup 2:S205-S216, 2009.

SILVA, F. C. et. al. Diferenças regionais de conhecimento, opinião e uso de contraceptivo de emergência entre universitários brasileiros de cursos da área de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 26(9): 1821-1831, set, 2010.

SOUZA, E. R. et al. Sofrimento psíquico entre policiais civis: uma análise sob a ótica de gênero. **Cad. Saúde Pública**. v.23, n.1, p.105-114, jan. 2007.

SZKLO, A.S. et al. Comportamento relativo à disposição e proteção solar na população de 15 anos ou mais de 15 capitais brasileiras e Distrito Federal, 2002-2003. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.4, pag.823-834, abr, 2007.

TEIXEIRA, A. M. F. B. et. al. Adolescentes e uso de preservativos: as escolhas dos jovens de três capitais brasileiras na iniciação e na última relação sexual. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1385-1396, jul, 2006.

VARGAS, E. P.; RUSSO, J. A.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e reprodução: usos e valores relativos ao desejo de filhos entre casais de camadas médias no Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 26(1): 153-162, jan, 2010.

VASCONCELOS, M. F. F. Como tantas: Maria. **Educação & Realidade**., Porto Alegre, v.35, n.3, p.277-302, set/dez., 2010.

VENTURA, M.; CORRÊA, S. Adolescência, sexualidade e reprodução: construções culturais, contrvérsias normativas, alternativas interpretativas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7): 1505-1509, jul, 2006.

ZQUIEU, A.P. Os desafios da alteridade: considerações sobre gênero e sexualidade entre militantes de uma ONG/AIDS carioca. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.13, n.1, p.33-54, jan.-mar. 2006.

Trabalhos associados ao ensino/educação

ALENCAR, R. A. et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciências & Educação**, v.14, n.1, p.159-168, 2008.

ALMEIDA, S. A. et al., Orientação sexual nas escolas: fato ou anseio? **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS) 2011 mar., 32(1), p.107-113.

ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 136, p.175-200, jan./abr., 2009.

ANDRADE, H. H. S. M.; et al. Changes in sexual behavior following a sex education program in Brazilian public schools. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25(5), p.1168-1176, mai, 2009.

ARTES, AM. C. A. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p.561-580, set./dez. 2007.

ASINELLI-LUZ, A.; FERNANDES JUNIOR, N. Gênero, adolescências e prevenção ao HIV/AIDS. **Pro-Posições**, v.19, n.2(56), maio/ago. 2008.

AUAD, D. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v.17, n.3(51) – set./dez. 2006.

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, D. F. C. Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. vol 10, n.2, p.334-345, 2011.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**. V.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BORGES, Z. N. et al., Percepções de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.39, p.21-38, jan./abr. 2011.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. W. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**. 33(2), p.209-230, jul/dez, 2008.

BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p.129-149, jan./abr. 2006.

CARVALHO, M. P. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p.837-866, set./dez. 2009.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, jan./abr. 2011.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n.35, p.37-51, 2009.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu** (26), jan./jun., 2006, p.113-143.

DAL’IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. N. 46, p.241-267. dez. 2007.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.103, p.477-492, maio/ago. 2008.

DINIS, N.; ASINELLI-LUZ, A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar**, Curitiba, n.30, p.77-87, 2007.

DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v.19, n.2(56)- maio/ago. 2008.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v.18, n.2(53) – maio/ago. 2007.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.505-526, maio/ago. 2010.

FERRARO, A. R. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 138, p.813-835, set./dez. 2009.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.95, p.495-520, maio/ago. 2006.

FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. O.; TEIXEIRA, K. C. Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev Enferm**, 2010, abr-jun; 14(2), p.330-337.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pró-Posições**, v.19, n.2(56), maio-ago., 2008.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Liderança e gênero em um debate acadêmico entre graduandos em Física. **Revista Brasileira em Educação em Ciências**. V. 10, n.1, 2010.

LIMA JUNIOR, P.; REZENDE, F.; OSTERMANN, F. Diferenças de gênero nas preferências disciplinares e profissionais de estudantes de nível médio: relações com a educação em Ciências. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n.02, p. 119-134, mai-ago, 2011.

MANO, S. M. F.; GOUVEIA, F. C.; SCHALL, V. T. Amor e sexo: mitos, verdades e fantasias: jovens avaliam potencial de material multimídia educativo em saúde. **Ciências & Educação**, v.15, n.3. p.647-658, 2009.

MARTINS, E. F.; HOFFMANN, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio**, v.9, n.1, 2007.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 44(1), p.205-212. 2010.

MOREIRA, B. L. R.; FOLMER, V. Educação sexual na escola: construção e aplicação de material de apoio. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.6(2), p.151-160, 2011.

MOREIRA, B. L. R.; et al. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.10, n.1, p.64-83, 2011.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PEREIRA JUNIOR, G.; SIQUEIRA, V. H. F.; REZENDE, L. A. Paternidade e saúde reprodutiva: discursos de jovens em documentos autobiográficos. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n. 1 (64), p.131-149, jan./abr. 2011.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.157-174 jan/abr. 2009.

ROSEMBERG, F. ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu** (31), julho-dezembro, 2008, p.419-437.

ROSISTOLATO, R. P. R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(1): 296, jan./abril, 2009.

SANTOS, B. W. et al. Educação sexual como parte curricular da disciplina de Biologia e auxílio a adolescentes: dificuldades e desafios. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.6(2), p. 7-18, 2011.

SCHROEDER, E.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. A construção dos conceitos científicos em aulas de Ciências: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino sobre sexualidade humana. Alexandria – **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v.3, n.1, p.21-49, maio 2010.

SILVA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F.; LACERDA, N. G. Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes. **Educação & Realidade**, 35(1), p.233-251, jan./abr., 2010.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: um estudo de caso. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.5, n.2, p.163-175, 2010.

SILVA, I. O.; SIQUEIRA, V. H. F. ROCHA, G. W. F. Educação sexual e gravidez de adolescentes: significados construídos por adolescentes em uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V.8, n.1, 2009.

SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. A formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v.12, n.2, p.185-197, 2006.

SOARES, M. S.; AMARAL, M. A.; SILVA, L. B. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, 2008, set. 12(3), p.485-491.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em Biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.3(63), p.119-134, set./dez. 2010.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Mulheres, homens e matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p.511-526, set./dez. 2008.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, A. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.725-742, dez. 2011.

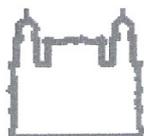
VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.115, p.525-545, abr.-jun 2011.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: Quem se importa: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** v. 27, n. 95, p.407-428, maio/ago. 2006.

WENETZ, I. Das escolhas que eu fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.2(65), p.133-149, maio/ago. 2011.

ZIBETTI, M. L. T. PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n.2, p.259-276, 2010.

ANEXOS



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP FIOCRUZ-IOC

Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 2012.

PARECER APROVADO

Título do Projeto: **"Gênero e sexualidade na prática pedagógica de professores de ciências no Rio de Janeiro"**

Registro do Projeto no CEP Fiocruz-IOC: **608/11**

Pesquisador (a) Responsável: **Zilene Moreira Pereira**

Orientador (a): Profa. Dra. **Simone Monteiro**

Instituição Proponente: **PGEBS/IOC/Fiocruz (Doutorado)**

Síntese do projeto:

As autoras consideram os jovens o alvo contínuo das ações de prevenção no país e identificam a escola como espaço privilegiado para o trabalho de prevenção dos jovens. O governo federal tem apoiado o desenvolvimento de projetos educativos nas unidades de ensino, além de ter instituído o tema "orientação sexual" nos parâmetros curriculares nacionais. No entanto, estudos têm revelado as dificuldades dos professores em atender às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Uma iniciativa recente voltada para a capacitação de educadores sobre temas previstos nos PCN é o curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), na modalidade à distância, que visa fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução na escola.

Objetivos:

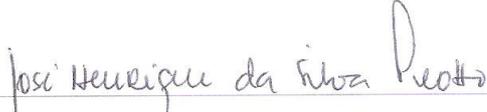
O objetivo primário é analisar a influência do curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE) na prática pedagógica de professores de

ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em relação ao tema orientação sexual, já que este conteúdo faz parte do currículo da disciplina de ciências naturais.

Deliberação do CEP-Fiocruz-IOC:

Com base nas diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos, expressas na *Resolução CNS 196/96*, após análise das respostas ao parecer pendente, este Comitê delibera **APROVADO** o projeto supracitado.

NOTA: Nenhuma pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser iniciada sem o parecer final do CEP Fiocruz-IOC e/ou da CONEP quando for este o caso.


José Henrique da Silva Pilotto
 Coordenador
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
 (CEP Fiocruz-IOC)

José Henrique da Silva Pilotto
 Matrícula SIAPE 0627357
 CRM 52.37829-7

COMPOSIÇÃO DO CEP FIOCROZ-IOC	
Adalberto Rezende Santos – Membro	Kycia Maria Rodrigues Do Ó – Membro
Adriana Lima Vallochi – Membro	Márcia de Cássia Cassimiro – Coordenadora Adjunta
Carlos Augusto Ferreira Andrade – Membro	Marcos Adriano Lessa – Membro
Carlos Norberto Varaldo – Rep. Usuários	Maria Regina Reis Amendoeira – Coordenadora Adjunta
Catarina Macedo Lopes – Membro	Paulo Roberto Vasconcellos-Silva – Membro
Dumith Chequer Bou-Habib – Membro	Vera Bongertz – Membro
Gerson Rosenberg – Membro	Yara Hahr Marques Hökerberg – Membro
José Henrique da Silva Pilotto – Coordenador	

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP Fiocruz-IOC
 Fundação Oswaldo Cruz/Instituto Oswaldo Cruz
 Avenida Brasil, 4.036 - S. 705 (Expansão)
 Manguinhos - Rio de Janeiro/RJ - CEP: 21.040-360
 Tels.: (21) 3882-9011 Fax: (21) 2561-4815
 E-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br; etica@fiocruz.br

Anexo 2
E-mail encaminhado à coordenação do CLAM

Rio de Janeiro, 30 de junho de 2011.

À Coordenação do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

Prezado Prof. Sergio Carrara,

Sou estudante do curso de pós-graduação do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ do Programa em Ensino em BioCiências e Saúde, sob orientação da Dra. Simone Monteiro. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as percepções e conhecimentos de professores de Ciências que concluíram o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) acerca das temáticas gênero e sexualidade (ver abaixo).

Como acordado em nosso encontro preliminar, entro em contato para solicitar acesso, por meio do CLAM, aos professores de Ciências da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, que concluíram a última turma do Curso GDE, ocorrido em 2010. Desse modo, gostaria de pedir que a coordenação do CLAM divulgasse para todos os alunos a carta convite abaixo, na qual constam os objetivos da pesquisa e meu endereço eletrônico para que os interessados, que estejam dentro do perfil estudado, possam entrar em contato comigo.

Desde já agradeço a sua atenção e fico à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Zilene Moreira Pereira

1. **Título do Projeto:** “Gênero e Sexualidade na prática pedagógica de professores de Ciências do Rio de Janeiro”
 - Objetivo Geral: Descrever as percepções de professores de Ciências que concluíram o curso GDE em relação aos conteúdos de gênero e sexualidade e as implicações do curso para a prática pedagógica desses professores
 - Objetivos Específicos:
 - Caracterizar a produção nacional da área de Ensino em relação às temáticas “gênero” e “sexualidade”;
 - Identificar o conhecimento e as percepções de um grupo de professores de Ciências que cursaram o GDE, em relação aos temas Sexualidade e Gênero e as implicações do curso para a prática docente, segundo relato dos professores;
 - Justificativa: A formação profissional dos professores de Ciências privilegia a dimensão biológica da sexualidade, focalizando o funcionamento do sistema reprodutor masculino e feminino, a ação hormonal, ciclo menstrual, gravidez (prevenção/desenvolvimento da criança no materno) e as doenças sexualmente transmissíveis. Os aspectos sociais, culturais e psíquicos que caracterizam a sexualidade humana e as relações de gênero, conforme sugerido nos PCN (PCN, 1998, p. 295 e p. 322), não são contemplados na formação docente regular. Tendo em vista que o curso GDE tem o propósito de preencher essa lacuna a partir de uma formação complementar dirigida a educadores do 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental da rede pública, o presente trabalho objetiva identificar as percepções dos professores sobre os temas gênero e sexualidade após a realização do curso e as implicações do curso para a prática docente, bem como caracterizar a produção bibliográfica sobre essas temáticas na área de Ensino de Ciências e Matemática da CAPES.

→ Metodologia:

- Primeiro objetivo: revisão bibliográfica dos periódicos Qualis A1, A2, B1 e B2 na área de Ensino segundo a avaliação da CAPES de 2008, quanto:

- 1) ano de publicação,
- 2) nome do periódico,
- 3) instituição ao qual o primeiro autor está vinculado,
- 4) grupo estudado (profissionais de saúde, profissionais de ensino, estudantes, usuários de projetos sociais, grupos específicos)
- 5) abordagem metodológica (pesquisa documental, qualitativa, quantitativa, quali-quantitativa);
- 6) eixo temático: estudos que abordam práticas de ensino/educação relativos ao temas gênero e sexualidade; trabalhos que tratam dos temas gênero e sexualidade não diretamente associados a prática educativa.
- 7) os estudos que abordam práticas de ensino/educação relativos ao temas gênero e sexualidade foram caracterizados quanto: perspectiva de análise (biológica, sociológica ou uma combinação das duas) e foco do trabalho (formação de professores, materiais educativos, práticas educativas).

- Segundo objetivo: entrevista com aproximadamente 20 (ou 30) professores de Ciências da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro que realizaram o curso GDE.

Anexo 3

Carta convite aos concluintes do Curso Gênero e Diversidade na Escola

Sou professora de Ciências da Educação Básica e aluna de pós-graduação do Instituto Oswaldo Cruz da Fiocruz. Assim como tantos/as outros/as professores/as, em minha formação acadêmica não tive oportunidade de aprender os aspectos sociais, culturais e psíquicos que caracterizam a sexualidade humana e as relações de gênero, conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Frente aos desafios e relevância desses temas, associados a questões do cotidiano escolar como AIDS e gravidez na adolescência, decidi investigar as percepções e conhecimentos dos/as professores/as após concluírem um curso que se propõe fornecer uma formação complementar para o/a professor/a acerca desses assuntos, como o GDE.

Desse modo, gostaria de convidar professores/as de Ciências do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) para conceder uma entrevista sobre o ensino da sexualidade. Sua participação é inteiramente voluntária. Caso não queira, não precisa responder todas as perguntas. Todas as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica e será garantido total anonimato.

Para você participar da pesquisa envie um e-mail para zilenemoreira@yahoo.com.br com seu nome e telefone e eu entrarei em contato. Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que eventualmente possa surgir em relação à pesquisa. O local e horário para a entrevista serão combinados, conforme a sua conveniência. Sua participação é de grande importância a fim de que possamos conhecer quais as repercussões de programas voltados à prevenção de HIV/AIDS, à sexualidade e gênero na área educacional.

Desde já agradeço a sua atenção e espero contar com o seu apoio.

Um abraço

Zilene Moreira Pereira

Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde

Instituto Oswaldo Cruz / FIOCRUZ

tel: (24)98273017 ou (24)2442-1496

e-mail: zilenemoreira@yahoo.com.br

Anexo 4

Carta convite aos concluintes da Especialização em Gênero e Sexualidade

Sou professora de Ciências da Educação Básica e aluna de pós-graduação do Instituto Oswaldo Cruz da Fiocruz. Assim como tantos/as outros/as professores/as, em minha formação acadêmica não tive oportunidade de aprender os aspectos sociais, culturais e psíquicos que caracterizam a sexualidade humana e as relações de gênero, conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Frente aos desafios e relevância desses temas, associados a questões do cotidiano escolar como AIDS e gravidez na adolescência, decidi investigar as percepções e conhecimentos dos/as professores/as após concluírem um curso que se propõe fornecer uma formação complementar para o/a professor/a acerca desses assuntos, como o GDE.

Desse modo, gostaria de convidar professores/as de Ciências do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) que tenham cursado o GDE para conceder uma entrevista sobre o ensino da sexualidade. Sua participação é inteiramente voluntária. Caso não queira, não precisa responder todas as perguntas. Todas as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica e será garantido total anonimato.

Para você participar da pesquisa envie um e-mail para zilenemoreira@yahoo.com.br com seu nome e telefone e eu entrarei em contato. Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que eventualmente possa surgir em relação à pesquisa. O local e horário para a entrevista serão combinados, conforme a sua conveniência. Sua participação é de grande importância a fim de que possamos conhecer quais as repercussões de programas voltados à prevenção de HIV/AIDS, à sexualidade e gênero na área educacional.

Desde já agradeço a sua atenção e espero contar com o seu apoio.

Um abraço

Zilene Moreira Pereira

Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde
Instituto Oswaldo Cruz / FIOCRUZ
tel: (24)98273017 ou (24)2442-1496
e-mail: zilenemoreira@yahoo.com.br

Anexo 5

Roteiro de Entrevista Versão 21/11/2011

1. Perfil

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Cidade /Estado em que nasceu:
- d) Estado civil:
- e) Possui religião?
- f) () não tenho religião () sou praticante da religião
- g) Tem filhos? () não () sim Quantos?
- h) Escola(s) em que trabalha:

Nome da escola	Rede (Estadual, Municipal, Federal, Particular)	Localização da escola (rural, urbano, periferia)	Disciplinas que leciona

k) Gostaria que você falasse como chegou a essa profissão. Como foi que você decidiu ser professor/professora, conte um pouco de sua história, quais foram as suas motivações e expectativas em relação à atividade docente? Você exerce outra profissão?

l) Você poderia me contar como é o dia a dia do seu trabalho como professor/a? Quais os aspectos positivos e negativos (lado bom e ruim de ser professor/a)?

Formação Profissional:

- a) Em qual Universidade você se formou?
- b) Em que ano você se formou?
- c) Há quantos anos você leciona a disciplina Ciências Naturais?
- d) Na sua formação universitária foi abordado o tema sexualidade? Quais conteúdos sobre sexualidade foram abordados?
- e) Você realizou outros cursos/formações complementares sobre sexualidade? Quais?
- f) Você já teve oportunidade de ler sobre os PCN?
- g) Você já teve a oportunidade de ler, conhecer como os PCN sugerem que esse tema seja trabalhado? Poderia me falar resumidamente alguma coisa sobre o assunto?

2. Prática Docente:

- a) Gostaria que você falasse dos seus alunos.
- b) Os alunos trazem questões sobre sexualidade para sala de aula? Em que contexto (mídia, relacionamentos pessoais) Eles são muito curiosos?
- c) Os alunos lhe procuram fora do horário de aula para tratar de algumas dessas questões? Quais?
- d) Com relação às manifestações da sexualidade na escola, sejam estas brincadeiras que envolvam o contato da região genital ou manipulação direta dos genitais, músicas, etc, qual a sua postura? O que você faz?
- e) Em que séries/anos você trabalha o tema sexualidade? Quando você trabalha o tema “sexualidade” quais são os principais tópicos abordados que estão incluídos nesse tema? (sistema reprodutor masculino, sistema reprodutor feminino, homossexualidade, gravidez na adolescência, PRAZER, relações de gênero, orientação sexual, violência contra mulheres ou homossexuais, hormônios, desenvolvimento da criança no útero materno, reprodução humana, DST / AIDS,

- homofobia, prevenção); Você consegue encontrar espaço no currículo para trabalhar esse tema transversalmente (em outras séries);
- f) Algum desses temas você dá um pouco mais de atenção? Nesse caso como é trabalhado?
 - g) Qual a sua metodologia para trabalhar o tema, ou seja, como é a sua aula sobre o tema “sexualidade”? Você utiliza algum material didático?
 - h) Você tem alguma dificuldade? Quais são suas dificuldades?
 - i) Quais as formas de avaliação?
 - j) Que tipo de linguagem você utiliza para tratar do assunto (popular ou científica)? Você os estimula a uma linguagem científica? Qual seria a linguagem adequada?
 - k) Como você resumiria o enfoque do trabalho de sexualidade, ou seja, trabalhar sexualidade por quê, e para quê? Quando você planeja sua aula sobre sexualidade quais são seus principais objetivos?
 - l) Você acha que discutir sobre sexualidade aumenta a curiosidade dos jovens e induz a precocidade sexual?
 - m) Na sua escola há mais alguma disciplina além de Ciências (e/ou Biologia) que trabalha essa temática? Pode ser classificado como um trabalho transversal? Como é trabalhar a sexualidade de forma transversal?
 - n) Você já trabalhou em conjunto com outro professor? Como foi?
 - o) Em sua escola há algum programa específico sobre orientação sexual? Em caso positivo, como esse programa é desenvolvido?
 - p) Há algum(a) aluno(a) ou professor(a) na escola que seja identificado(a) como homossexual? Em caso positivo como os alunos se posicionam? E os professores? E a escola?

1. Gênero

- a) Você percebe diferenças entre homens e mulheres? (explorar diferenças biológicas? Comportamentais? Sociais?)
- b) Há diferenças entre o que se espera de um homem ou de uma mulher com relação à vivência da sexualidade? Moças e rapazes vivenciam a passagem à sexualidade com o parceiro da mesma forma?
- c) Você acha que existem carreiras ou atividades mais voltadas para homens ou mais voltadas para mulheres, ou homossexuais? Por quê? Que características possuem essas carreiras para que haja essa divisão? Exemplifique:
- d) Muito se fala da dupla jornada da mulher. Você acha que a mulher tem mais jeito, instinto, para cuidar da casa e dos filhos do que o homem?
- e) Você percebe essas diferenças em algum outro setor (atividades esportivas ou atividades de lazer)? Por quê há essas diferenças? O que essas atividades possuem que faz com que haja essa divisão?
- f) Quais as implicações dessas diferenças para a vida cotidiana? E para a sociedade?
- g) Você acha que cabe à escola abordar essas questões (diferenças entre meninos e meninas)? Por quê? Como?

4. Concepções:

- a) Você já ouviu falar e/ou conhece o significado de relações de gênero? Poderia dar uma definição do termo?
- b) O que você entende por sexualidade?
- c) O que é heterossexualidade? O que é um comportamento heterossexual?
- d) O que é homossexualidade? O que é um comportamento homossexual?
- e) Você acha que as pessoas nascem homossexuais ou se tornam homossexuais? Quais as causas da homossexualidade?

- f) Muito se questiona sobre as causas da homossexualidade, porque não há o mesmo questionamento sobre as causas de heterossexualidade?
- f) Você conhece o movimento LGBT? O que é esse movimento?
- g) Qual a sua opinião sobre a luta pela igualdade de direitos civis independente da orientação sexual do indivíduo?

4.1 Gravidez na adolescência

- a) A gravidez na adolescência é um fenômeno novo?
- b) Por que no passado quando uma moça se casava e dava à luz a um bebê aos 15 anos não era considerado um problema? O que mudou?
- c) Que condições favorecem que a gravidez ocorra durante a adolescência? Por que as meninas engravidam?
- d) Para você quais as causas de tantos casos de gravidez na adolescência? É falta de informação?
- e) E as famílias? Qual a participação nesse processo?
- f) Como você encaminharia a discussão sobre a gravidez na adolescência em sala de aula?

5. Sobre o curso Gênero e Diversidade na Escola

Motivações

- a) Em que ano você fez/concluiu o curso GDE?
- b) Gostaria que você comentasse como esse curso chegou até você. Quais foram as suas motivações para a realização do Curso GDE?
- c) O curso atendeu as suas expectativas?
- d) O que você aprendeu em termos profissionais? E em termos pessoais?
- e) Tem algum material do curso que você utiliza em suas aulas? Qual?
- f) O que você considera que mudou em sua prática?
- g) Quais as dificuldades e perdas em relação ao curso?
- h) O que mudou em sua vida em geral após a realização do curso GDE?
- i) Você gostaria de comentar algo mais sobre o curso?

6. EGeS

- a) E o EGeS? Como você ficou sabendo do curso?
O que te motivou a fazer esse outro curso?
- b) O que esse curso trouxe de novo para você? Você percebeu alguma diferença em relação ao GDE?
- d) Tem algum comentário a respeito do curso?

7. Abaixo foram extraídas algumas reportagens de jornais e revistas e gostaria que você se posicionasse frente a cada uma delas:

Situação A

SÃO PAULO - O deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), afirmou nesta quinta-feira, em entrevista à Rádio Estadão/ESPN, que o Ministério da Educação vai estimular o homossexualismo e "abrir as portas para pedofilia" ao distribuir um "kit gay para as escolas de primeiro grau".

Segundo Bolsonaro, o kit contém "filmetes pornográficos", que mostram um garoto pintando as unhas na escola e cenas de beijo lésbico, além de cartazes e cartilhas.

- Atenção pais, os seus filhos vão receber um kit que dizem que é para combater a homofobia, mas que na verdade estimula o homossexualismo. Com a mentira de estar combatendo a homofobia, eles estão estimulando o homossexualismo e abrindo as portas para a pedofilia - disse o deputado na entrevista.

(...) Para Bolsonaro, homossexualismo passa pela educação da criança, apesar de em outros casos "já vir no gene" da pessoa. Trecho extraído do Jornal O Globo, 31/03/2011.

Gostaria que você se posicionasse frente a essa notícia. Essa é uma questão a ser tratada na escola? Por quê?

Situação B

A jornalista Marília Gabriela deu uma declaração, no mínimo, inusitada durante entrevista com a escritora Fernanda Young, que foi ao ar esta semana no canal por assinatura GNT. "Eu conheço alguns, poucos...", disse Marília para surpresa de Fernanda. "Ex-gay? Conhece?", perguntou a morena de boca aberta. "Conheço alguns poucos que se convenceram disso por força da religião. E fizeram tanta força que foram se adequando...", completou a jornalista.

Matéria retirada do site: <http://br.omg.yahoo.com/blogs/mar%C3%ADlia-gabriela-eu-conhe%C3%A7o-exgays-id.omg.falei-96.html>, por Léo Dias, 02/04/2011.

Você acha que isso deve ocorrer, ou seja, que a religião ou a escola devem contribuir para que o indivíduo mude sua orientação sexual? Comente.

Situação C

BRASÍLIA - Por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu legalmente na quinta-feira as uniões entre pessoas do mesmo sexo. A partir desta sexta-feira, devem ser aplicadas a esse tipo de relação as mesmas regras da união estável heterossexual, prevista no Código Civil. A Corte não relacionou os direitos que decorrem da decisão. Mas, por analogia, os gays poderão pleitear, por exemplo, a declaração conjunta de Imposto de Renda, pensão em caso de morte ou separação, partilha de bens e herança. A pessoa só precisa comprovar que integra uma "convivência pública, contínua e duradoura", como diz a lei. Jornal "O Globo" 05/05/2011

Gostaria que você comentasse e se posicionasse também quanto a adoção de filhos por casais homossexuais:

Anexo 6

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado/a Participante da Pesquisa,

Venho por meio desta, solicitar a sua colaboração na pesquisa “Gênero e Sexualidade na prática pedagógica de professores no Rio de Janeiro”. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em BioCiências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz / FIOCRUZ.

Nessa pesquisa investigo quais as repercussões do Curso Gênero e Diversidade na Escola promovido pelo CLAM / UERJ, na prática pedagógica de professores de Ciências que realizaram o curso, ou seja, quais as concepções desses professores sobre gênero e sexualidade, as principais dificuldades encontradas para abordar a temática em sala de aula, as mudanças percebidas na prática pedagógica após a realização do curso e a importância da educação continuada para o exercício da profissão.

Sua colaboração consistirá em conceder uma entrevista, cujo áudio será gravado, que terá como tema central questões referentes a gênero e sexualidade em contexto escolar. Sua participação é inteiramente voluntária. Se você não quiser, não precisa responder todas as perguntas. Você também pode desistir de continuar a entrevista em qualquer momento.

Gostaria de esclarecer que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica. Será garantido o anonimato da escola, diretor(a), coordenadores(as), professores(as), alunos(as), entre outros. Nomes fictícios serão utilizados na divulgação dos resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é de grande valor, a fim de que possamos conhecer quais as repercussões de programas voltados à prevenção de HIV/AIDS, orientação sexual e gênero na área educacional, além das dificuldades em trabalhar a temática.

Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que eventualmente possa surgir em relação à pesquisa.

Zilene Moreira Pereira (RG:10460776-7)

Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde
Instituto Oswaldo Cruz / FIOCRUZ
Av. Brasil 4365, Rio de Janeiro, RJ - 21.045-900
tel: 55 21 2562 1607 / e-mail: zilene@ioc.fiocruz.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do voluntário da pesquisa)

Nome por extenso: _____

Idade: _____ RG: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Anexo 7

Periódicos consultados cujos artigos remetiam ao contexto internacional

Periódico	Trabalhos em contextos internacionais*
Cultural Studies of Science Education	6
Ensenanza de las Ciencias	0
International Journal os Science Education	15
Research in Science & Technological Education	1
Science & Education	2
Advances in Physiology Education	1
Computers and Education	18
Investigações em Ensino de Ciências	0
Journal of Science Communication	0
Journal of Biological Education	0
Philosophy of Science	0
Public Understanding of Science	3
Rev Elet Investigacion em Educacion em Ciencias	0
Int Journal of social Research Methodology	5
Kriterion	0
Eureka	0
Scientiae Studia (USP)	0
SEED	0

* Esses trabalhos não foram analisados porque não contemplavam a realidade brasileira