



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Instituto de Medicina Social

Rosilene Souza Gomes de Cerqueira

**Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva
dos direitos humanos**

Rio de Janeiro

2012

Rosilene Souza Gomes de Cerqueira

Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Orientadora : Prof.^a Dra. Maria Luiza Heilborn

Rio de Janeiro

2012

CAATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CB/C

C416 Cerqueira, Rosilene Souza Gomes de.
Educação em sexualidade na escola: entre normalização e a perspectiva dos direitos humanos/ Rosilene Souza Gomes de Cerqueira. – 2012.
150 f.

Orientadora: Maria Luiza Heilborn.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social.

1. Educação sexual – Teses. 2. Gênero – Teses. 3. Formação de professores – Teses. 4. Políticas públicas – Teses. I. Heilborn, Maria Luiza. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. III. Título.

CDU 613.88

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rosilene Souza Gomes de Cerqueira

Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Aprovada em 09 de abril de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Heilborn

Instituto de Medicina Social – UERJ

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Luis Carrara

Instituto de Medicina Social – UERJ

Prof.^a Dra. Helena Maria Bousquet Bomeny

Fundação Getulio Vargas / PPCIS UERJ

Prof. Dr. Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Instituto de Psicologia - UFRJ

Rio de Janeiro

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Maria Luiza Heilborn, a quem muito admiro, por sua presença sempre atenta, competente e instigante, sua generosidade intelectual e pela confiança inspirada por sua orientação.

Sou grata também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UERJ, em especial à Maria Luiza Heilborn, Jane Russo, Sérgio Carrara e Márcia Arán (*in memorian*), pelas minhas primeiras incursões nas teorias críticas sobre a sexualidade.

Devo a Helena Bomeny e Sérgio Carrara as valiosas sugestões na Qualificação e agradeço a esses professores e a Pedro Paulo Bicalho, por terem aceitado meu convite de participar da banca.

Dedico também minha gratidão ao CLAM, pela generosidade em ceder os registros escritos utilizados no estudo de caso aqui empreendido; a Andréia Barreto, por sua solicitude em tirar minhas inúmeras dúvidas sobre o GDE; a Josué de Souza, também sempre muito gentil e prestativo e aos professores que participaram das turmas do GDE 2010 aqui analisadas, por me emprestarem suas falas, dúvidas, reflexões e conflitos.

Meus agradecimentos se estendem aos colegas de turma, com os quais compartilhei muitas reflexões teóricas e à equipe da secretaria do IMS, sempre solícita e disposta a ajudar no que foi preciso.

Agradeço à minha mãe, Ruth, com quem sempre pude contar por toda a vida, pelo seu carinho e apoio; à minha irmã Regina, pela revisão textual e à amiga Monica Edeleny, pela leitura e importantes observações. Aos meus filhos, Juliana e Gustavo, agradeço pela paciência que tiveram comigo nesses longos meses de imersão nas leituras e escritas.

Devo a todos o meu reconhecimento.

RESUMO

CERQUEIRA, Rosilene Souza Gomes. *Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

Esta dissertação busca analisar os discursos e práticas sobre educação em sexualidade que se produzem contemporaneamente e que têm a escola como *locus* mediante um estudo de caso. Foram examinadas as proposições em projetos e políticas públicas sobre a educação nessa temática. Escolheu-se como estudo de caso o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizado no ano de 2010, oferecido pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um curso semipresencial de extensão que visa à formação de professores da Educação Básica na temática de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais. Foi realizada uma análise documental utilizando os registros escritos produzidos por professores cursistas que participaram do mencionado curso. O objetivo era identificar as tensões existentes entre ideias prévias dos participantes e o conteúdo posto em debate, caracterizado por uma perspectiva dos direitos humanos. A partir da análise das políticas públicas e dos discursos dos professores sobre sexualidade, considera-se que a escola se constitui como instância comprometida com uma perspectiva normalizadora. A construção da perspectiva dos direitos humanos presente na proposição da maior parte das políticas contemporâneas é considerada um projeto ainda a ser realizado, tanto pela problematização dos aspectos normalizadores que elas mesmas contêm quanto a partir de iniciativas de formação de professores numa perspectiva crítica e dialógica.

Palavras-chave: Educação sexual. Gênero. Diversidade sexual. Formação de professores. Políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the contemporaneous discourses and practices about education on sexuality that have the school as locus. It was examined the propositions in projects and public policies in education on this subject. It was chosen as a case study the course Gender and Diversity at School (GDS), given in the year of 2010, offered by the Latin American Center on Sexuality and Human Rights at State University of Rio de Janeiro. This is a semipresential extension course which aims to train Elementary School teachers on gender, sexual diversity and ethnic-racial relations. A documentary analysis was conducted using written records produced by student teachers who participated in the course mentioned. The goal was to identify the existing tensions between previous ideas of the participants and the content put into debate, characterized by a human rights perspective. From the analysis of public policies and teachers' discourses on sexuality, it is considered that the school constitutes itself as a forum committed to a regulatory perspective. The construction of human rights perspective on the proposition of most contemporary policies is considered a project yet to be done, both by the problematization of standardized aspects which themselves contain as from teachers' training initiatives in a critical and dialogic perspective.

Keywords : Sexual education. Gender. Sexual diversity, Teachers' training, Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CTA	Centro de Testagem e Aconselhamento
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
CEDUS	Centro de Educação Sexual
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EAD	Educação à Distância
EGeS	Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUSIDA	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre VIH/SIDA
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Presidência da República
PSE	Programa Saúde na Escola
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial
SPE	Saúde e Prevenção nas Escolas
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNODC	Escritório Contra Drogas e Crime das Nações Unidas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	DISCURSOS E AGENCIAMENTOS SOBRE A SEXUALIDADE	16
1.1	O sexo em discurso	16
1.2	Sexualidade e direitos humanos	22
1.3	Tensões no campo dos discursos e políticas de direitos sexuais	26
2	DAS ANTIGAS FORMAS DE CONTROLE À PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS	31
2.1	Políticas contemporâneas de educação em sexualidade	31
2.2	Políticas públicas de educação em sexualidade no Brasil	39
3	UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)	48
3.1	O curso Gênero e Diversidade na Escola	48
3.2	GDE: pressupostos e características	51
3.3	O curso GDE/UERJ/RJ 2010	54
3.4	Metodologia	56
4	DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE A DEMANDA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NA ESCOLA ...	61
4.1	O reconhecimento da importância de abordar os temas da sexualidade e da diversidade na escola	61
4.2	A escola como lugar de normalização	64
4.3	A solidão do professor	67
4.4	A necessidade da formação docente para abordar a sexualidade e a diversidade	72
4.5	Como abordar sexualidade e diversidade na escola?	73
5	TENSÕES ENTRE A NORMALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS	78
5.1	Dualidades de gênero	78
5.2	Sobre “muros” e “muralhas”: homossexualidade , bissexualidade e transexualidade	87
5.3	Direitos reprodutivos, gravidez na adolescência e aborto	93
5.4	Famílias incompetentes?	100

5.5	Sexualidade “à flor da pele”: as crianças e os jovens	103
6	A RECEPÇÃO IMEDIATA DO GDE	106
6.1	Análise dos trabalhos finais	106
6.2	Avaliação do GDE	115
6.3	Mudanças pós GDE	118
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	129
	ANEXO A - Citações adicionais das postagens dos cursistas	135
	ANEXO B - Casos apresentados para debate nos fóruns	142
	ANEXO C - Roteiro de elaboração do trabalho final	148

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende discutir as práticas e discursos contemporâneos sobre educação em sexualidade que têm a escola como *locus*.

Minhas motivações para tal estudo têm origem na minha prática profissional nos campos da educação e da saúde. Trabalhei por quase vinte anos em escolas públicas, dezesseis dos quais lecionando Psicologia no curso de Formação de Professores em Nível Médio em uma escola da rede pública estadual da cidade de Nova Iguaçu, baixada fluminense do Rio de Janeiro.

Na área da saúde, além do trabalho clínico, também em instituições públicas da baixada e do subúrbio fluminenses, fui aconselhadora no Centro de Testagem e Aconselhamento para HIV/AIDS de Nova Iguaçu por quinze anos. Na Coordenação Municipal de DST e AIDS do mesmo município, empreendi, no ano de 2007, um projeto de capacitação em prevenção das DSTs e AIDS para professores da Rede Municipal de Ensino. O trabalho, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, baseou-se nas propostas do projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”, dos Ministérios da Saúde e da Educação.

Ao longo do tempo, tenho participado de encontros e congressos sobre sexualidade, vulnerabilidade, políticas de prevenção das DST e AIDS, com especial interesse nos debates referentes aos jovens. A partir dessas experiências, das situações observadas e vivenciadas nos encontros com professores¹ e técnicos de saúde, sinto-me instigada a colocar em análise as atuais políticas públicas sobre educação em sexualidade² voltadas para os jovens realizadas na escola e a forma como os professores recebem e respondem a tais demandas.

Relatarei aqui algumas situações que me fizeram refletir sobre o que foi produzido, neste campo, especialmente nos últimos vinte anos.

No VII Congresso Brasileiro de Prevenção de DST e AIDS, ocorrido em Florianópolis, no ano de 2008, assisti à apresentação de uma pedagoga, que desenvolveu uma tecnologia de trabalho sobre sexualidade e prevenção das DST e AIDS e gravidez na

¹ Utilizarei nesta dissertação o masculino genérico e não a menção aos gêneros masculino e feminino, como é comum na literatura contemporânea que discute gênero e diversidade sexual, com o intuito de favorecer maior fluidez na leitura.

² O termo “educação em sexualidade” e não “educação sexual” é proposto por Sergio Carrara (2007) baseado na discussão de que este último termo tem sido tradicionalmente usado em propostas de cunho higienista e preventivista. A perspectiva da educação em sexualidade inclui os debates e reflexões sobre a saúde sexual, os direitos sexuais e os processos sociais de discriminação baseados na orientação sexual e identidade de gênero (Cabral; Heilborn, 2010).

adolescência, voltada especialmente para crianças de Educação Infantil (até 6 anos). Ela e o esposo formaram uma pequena empresa de consultoria e ofereciam o trabalho para as prefeituras de alguns municípios, tendo sido contratados por algumas delas para desenvolverem seu projeto em escolas públicas municipais de Educação Infantil.

O projeto incluía uma visita orientada das crianças à maternidade local, para que elas pudessem testemunhar o “milagre da vida”. As crianças tinham contato com os bebês no berçário, observavam a amamentação e conversavam com as puérperas. Na escola, recebiam informações sobre reprodução humana, aprendiam sobre os métodos contraceptivos, as doenças sexualmente transmissíveis, além de prevenção e uso dos preservativos. Para isto, eram utilizados bonecos anatomicamente perfeitos – a “família colchete”³ - e uma dedeira era usada para simular o preservativo. As crianças aprendiam, então, na prática, como utilizá-lo. Todo o trabalho era feito a partir de atividades lúdicas e com a linguagem adaptada à faixa etária.

Ao debater os objetivos do trabalho e os princípios que o fundamentavam, a pedagoga dizia ser necessário falar sobre o sexo o mais cedo possível com as crianças porque sua prática tem ocorrido cada vez mais precocemente. O contato com a maternidade seria uma espécie de prevenção contra o aborto e um incentivo ao aleitamento materno. Enfatizava que seu trabalho associava o sexo ao amor, tirando, assim, o peso do proibido, da pornografia, das ideias equivocadas e erradas sobre o sexo. Conseguiria, então, com isso, “separar a água suja da água limpa”. A “água suja” era o que as crianças receberam em seu ambiente nativo e a “água limpa” era, obviamente, oferecida por ela. É importante acrescentar que esse trabalho já havia sido apresentado pela pedagoga no 11º Encontro Nacional de Educadores na Prevenção das DST/Aids e Drogas (EDUCAids)⁴, realizado em 2007, em São Paulo, tendo recebido, na ocasião, uma premiação⁵.

A ideia de profissionais ou grupos oferecerem a secretarias municipais de educação ou prefeituras projetos ou tecnologias de trabalho relativos à sexualidade, prevenção das DST, AIDS ou gravidez na adolescência resulta da crescente demanda feita para que a escola trate de tais temas. Esta demanda é explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

³ A “família colchete” é composta por bonecos de pano articulados, com colchetes para simulação do comportamento sexual, representando uma família composta por pai, mãe, bebê, casal de idosos, casal de jovens e adolescentes. Este é um dos produtos da empresa *Semina Educativa*, especializada em materiais destinados à educação sexual, tais como álbuns seriados sobre DST/AIDS, planejamento familiar, pênis de borracha (inclusive um modelo que simula a ejaculação), vulva de silicone, modelo pélvico em acrílico e outros.

⁴ EDUCAids é um encontro anual promovido pela *Associação para a Prevenção e Tratamento da Aids* (APTA), que ocorre desde 1997. Este encontro deu origem à *Rede Brasileira de Educação Preventiva* em 2000, que participou da elaboração das diretrizes do *Programa Saúde e Prevenção nas Escolas* (SPE), em 2003 e edita o *Jornal Educaids*, distribuído a educadores e profissionais de saúde do Brasil, Angola e Moçambique.

⁵ 3º Prêmio Paulo Freire – Mestre Cidadão.

lançados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse documento, o tema “orientação sexual” é tratado como um tema transversal, que deve, segundo a proposta, ser trabalhado de forma integrada nas diversas áreas do conhecimento, ao longo de todos os ciclos de escolarização. Embora possua um caráter de parâmetro e, portanto, não obrigatório, a ideia de temas transversais tem servido de base a vários projetos e políticas específicas no campo da sexualidade.

A escola tem buscado, então, meios para responder à demanda para a qual, em grande parte, não se percebe preparada. Multiplicam-se projetos, cursos de capacitação, treinamentos, encontros e congressos que discutem o tema.

Em um destes encontros, participei de uma dinâmica de grupo que buscava tematizar os estigmas. Uma tarjeta com uma declaração referente a determinado comportamento ou característica foi colada nas costas de cada um dos participantes, que desconheciam seu conteúdo. Todos deveriam caminhar pela sala, ler o que estava escrito nas costas do colega e interagir com ele levando em consideração o seu conteúdo, sem revelar qual era. Finda a dinâmica, os participantes deveriam olhar o que estava escrito na sua tarjeta e uma rodada de comentários e avaliações foi feita para discutir a experiência. Uma professora participante, ao ler o que estava escrito em sua tarjeta – “eu sou homossexual” – se declarou surpresa porque, como as pessoas falaram com ela de forma amistosa e encorajadora, julgou que estivesse escrito em suas costas “alguma coisa boa”.

Recentemente ouvi o relato de uma aconselhadora de um Centro de Testagem e Aconselhamento para HIV/AIDS (CTA), que ainda tinha vívida na memória a recomendação de um ex-professor, para que suas alunas se abstivessem do artifício comum, na ocasião, de praticar sexo anal com os namorados no intuito de garantir, desta forma, a manutenção da então valorizada virgindade. O professor afirmava que tal modalidade de sexo resultava em vício e que, em decorrência disso, as moças que o praticavam jamais teriam prazer na relação vaginal, esta sim, desejável e “normal”. A aconselhadora dizia que tal ensinamento influenciou desde então sua vida pessoal e profissional e que ela o difundia em sua prática de aconselhadora no CTA. Esse relato pode nos fazer refletir sobre o impacto do que é transmitido na escola sobre os temas envolvendo a sexualidade, uma vez que a escola é vista como o lugar do saber e da verdade científica.

Não há novidade na escola se ocupar com o tema do sexo. Este foi recorrente desde o século XVIII, seja através de discursos explícitos ou de silenciamentos, como já disse Foucault (1997). Novo é o mandato atual de que **todos** os professores estejam prontos para

tratar do assunto e que o façam a partir da perspectiva da diversidade sexual e do respeito aos direitos humanos.

Destaco que a proposição e a elaboração das atuais políticas públicas relativas à sexualidade e à diversidade têm origem na demanda de movimentos sociais e de instituições que buscam questionar as ideias e práticas discriminatórias e normalizadoras e promover os direitos humanos no que se refere à sexualidade. Observo também a incidência da normalização presente na formulação de algumas destas políticas assim como sua vinculação a agendas de reivindicações identitárias.

As atuais políticas de educação em sexualidade explicitam a expectativa de que os professores desenvolvam projetos de trabalho sobre o tema da sexualidade e da diversidade a partir de alguns pressupostos teórico/conceituais. Os professores, no entanto, trazem uma série de ideias prévias que podem conflitar com tais proposições. Além disso, a escola tem respondido a demandas de tratar do tema da sexualidade a partir de um viés medicalizante, com foco na prevenção das DST/AIDS e da gravidez na adolescência. De acordo com o Censo Escolar de 2008, o tema das DST/AIDS é desenvolvido em aproximadamente 80% e o da gravidez na adolescência, em cerca de 70% das escolas brasileiras.

Outro aspecto relevante é que, apesar do crescente nível de institucionalização e universalização das políticas públicas de educação em sexualidade propostas, observa-se que ainda são tímidas as iniciativas de formação de professores para trabalhar com a temática. Essa carência também é atestada na quantidade pouco expressiva de pesquisas e estudos de pós-graduação sobre a formação do professor para a abordagem da educação sexual, de acordo com Silva e Neto (2006), em um “estado da arte” relativo ao período de 1997 a 2001.

Cabe, portanto, examinar como a escola e os professores têm recebido a demanda de tratar da temática da sexualidade, como têm respondido a ela e qual o impacto das políticas públicas para a transformação de comportamentos e mentalidades no campo dos direitos humanos e sexuais. Este estudo não tem a pretensão de responder a tais questões, mas pretende refletir a partir delas.

É prudente questionar o alcance das políticas públicas relativas ao campo da sexualidade e diversidade, suas proposições e a forma como elas se realizam na prática, no “chão da escola”. Tenho por hipótese a existência de um *gap* entre aquilo que é demandado por algumas destas políticas e as formas como os professores recebem e respondem a elas. Se considerarmos como verdadeira a existência desse *gap*, a ampliação de políticas obrigatórias que implicam aplicações imediatas poderia produzir um efeito iatrogênico, possibilitando a reprodução e o reforço dos paradigmas normalizadores e/ou moralizantes.

Entendo que as ações programáticas não universalizantes, que não visam à aplicação imediata de propostas e sim à formação de professores na perspectiva dialógica, podem promover mudanças de mentalidades e a produção de concepções distantes da normalização.

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi escolhido como estudo de caso nesta dissertação por visar a formação de professores e apresentar numa abordagem abrangente e transversalizada das temáticas gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais.

A universalização do curso é um elemento relevante por seguir a tendência das atuais políticas públicas. Desde 2008, o GDE compõe a Rede de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/ MEC)⁶ e é oferecido em nível nacional através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A experiência do GDE tem sido profícua em produzir desdobramentos, como o curso de pós-graduação *lato-sensu* “Gênero e Sexualidade” (EGeS/UERJ). Há também produção teórica como livros, artigos, dissertações de mestrado, além de encontros e congressos nos diferentes estados da federação onde é oferecido, o que demonstra sua potência.

Além disso, o curso disponibiliza registros escritos produzidos pelos professores cursistas nas diferentes ferramentas da metodologia do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que serão utilizados como *corpus*⁷ nesta dissertação. A análise dos discursos aqui empreendida busca situá-los entre as formações discursivas (FOUCAULT, 1986) contemporâneas sobre a sexualidade. Sob esta perspectiva, entende-se que os discursos estão inseridos no dispositivo da sexualidade e integram-se nas formações discursivas relacionadas aos campos da medicina, da psicologia, da moral e da religião, assim como polemizam com outros enunciados, no caso aqui analisado, o discurso do campo dos direitos humanos proposto pelo GDE.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. Do primeiro consta a fundamentação teórica, baseada na teoria de Michel Foucault (1997) sobre a sexualidade como um dispositivo histórico produzido na modernidade ocidental, que se atualiza em novas configurações das

⁶ “A Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania”. (<http://portal.mec.gov.br>).

⁷ Refiro-me aqui ao material produzido pelo GDE 2010 realizado no Rio de Janeiro, que foi gentilmente cedido pela coordenação do CLAM, nas pessoas de Sérgio Carrara e Maria Luiza Heilborn.

quais as pedagogias da sexualidade contemporâneas fazem parte. São discutidas, ainda, as tensões existentes no campo dos discursos e práticas referentes à sexualidade na perspectiva dos direitos humanos.

O segundo capítulo faz uma breve exposição sobre a história e as diferentes abordagens de educação em sexualidade. Apresenta, ainda, as políticas públicas contemporâneas, sendo que as realizadas no Brasil merecem maior atenção.

No terceiro capítulo, é apresentado o estudo de caso aqui empreendido. É descrito o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e o *corpus* de análise desta dissertação, além da metodologia deste estudo.

Os capítulos seguintes apresentam os discursos dos professores sobre os temas postos em debate no GDE. No quarto são analisados os discursos dos participantes sobre como recebem e respondem à demanda de realizar a educação em sexualidade na escola. Já no quinto são examinadas as formações discursivas dos cursistas que explicitam as tensões existentes entre suas ideias prévias e o conteúdo proposto pelo GDE.

O sexto capítulo discute a recepção imediata do GDE através da análise dos trabalhos finais e da reflexividade dos participantes em relação às suas trajetórias no curso.

As considerações finais trazem uma síntese do que foi discutido ao longo da dissertação e alguns ensaios reflexivos e propositivos sobre a educação em sexualidade.

1 DISCURSOS E AGENCIAMENTOS SOBRE A SEXUALIDADE

Para pensar as origens da discursividade sobre o sexo na sociedade ocidental moderna e sobre o porquê se tornou um imperativo falar sobre sexo na escola busco o filósofo Michel Foucault, que categoriza a sexualidade como um dispositivo histórico produzido no século XVIII.

O dispositivo da sexualidade empreende uma nova forma de funcionamento do poder. Ele integra o controle e a disciplinarização dos corpos e uma biopolítica das populações, promovendo certa forma de governamentalidade⁸ que tem a vida como foco. Não apenas discursos foram produzidos acerca da sexualidade. Variadas práticas foram e permanecem sendo agenciadas. Podemos pensar nas políticas historicamente produzidas para a normalização da sexualidade em diversos contextos sociais, inclusive a escola, como formas de funcionamento de um poder produtivo inaugurado na modernidade ocidental.

1.1 O sexo em discurso

A tese de Foucault, na obra *História da Sexualidade I – A vontade de Saber* (1997), é que houve, a partir do século XVIII, uma “explosão” e uma “proliferação” discursivas sobre o sexo. Desde então, não apenas se fala sobre sexo, mas também se cria sobre ele uma multiplicidade de discursos, em uma incitação discursiva regulada e polimorfa, que deu origem a saberes específicos nos campos da demografia, biologia, psicologia, medicina, moral, e política:

Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica de nossos três últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para dele falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz. (FOUCAULT, 1997, p.35).

O discurso da verdade sobre o sexo no ocidente, segundo Foucault, teve como matriz o modelo da confissão, instituída pelo Concílio de Trento e intensificada na Contra-Reforma. As sociedades ocidentais modernas, além de produzirem diferentes modalidades de confissão sobre o sexo, também realizam registros e, a partir deles, a medicina desenvolveu classificações, categorizando práticas e desejos como normais ou patológicos. O sexo é tido

⁸ O termo governamentalidade é a tradução de um neologismo criado por Foucault na quarta aula de *Segurança, Território, População* (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2009).

como a origem de patologias, mas também possui uma nosologia própria. A sexualidade resulta, então, de uma prática discursiva que a *scientia sexualis* desenvolveu.

Foucault discute o sexo a partir do poder. O poder, para o autor, não é algo tangível, possuído por alguém e exercido sobre o outro, ele é onipresente porque se produz em toda parte, exerce-se em meio a relações desiguais e móveis. Também não é exterior aos processos econômicos, às relações de conhecimento ou sexuais, mas lhes é imanente, sendo produzido nas desigualdades e desequilíbrios. O poder é produtor (FOUCAULT, 1984, 2006).

O autor descarta a ideia de uma estratégia única, global e universal referente a todas as manifestações sexuais. Múltiplas são as formas pelas quais o poder-saber sobre o sexo se manifesta. Para Foucault, a sexualidade é um dispositivo histórico, composto por uma rede que inclui “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, [que] encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 1997, p.100).

Até os séculos XVIII e XIX, os costumes e comportamentos eram regidos por três códigos explícitos: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil, definidos como dispositivo da aliança por Foucault. Desde então, as relações matrimoniais deixaram de ser o foco dos discursos sobre o sexo, e passou-se a interrogar a sexualidade das crianças, dos homossexuais, dos loucos, dos criminosos. A medicina, e não mais as leis, incide sobre o sexo, produzindo patologias orgânicas, funcionais e mentais, classificando os prazeres anexos e as perturbações do desenvolvimento e dos instintos.

O interesse sobre o sexo das crianças compõe os conjuntos estratégicos sobre o qual o saber-poder sobre o sexo se manifesta. Foucault (1997) descreve que a partir do século XVIII existiram quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos em relação ao sexo. São eles a histerização do corpo da mulher, a socialização das condutas de procriação, e a psiquiatrização do prazer perverso e a pedagogização do sexo das crianças.

A histerização do corpo da mulher ocorreu através de um tríplice processo no qual ele foi inteiramente saturado de sexualidade e integrado, pelo saber médico, a uma patologia específica. O corpo da mulher foi posto em relação com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças, que por imperativo moral deveria garantir.

A socialização das condutas de procriação refere-se ao controle da fecundidade dos casais através de medidas coletivas, no sentido de limitar ou incentivar a reprodução, de acordo com a situação. Esta responsabilização se refere tanto ao indivíduo quanto à espécie.

A psiquiatrização do prazer perverso procedeu-se a partir da cisão entre o que era considerado normal e anormal nas práticas sexuais. Foi desenvolvida, então, uma tecnologia corretiva para as condutas consideradas anormais. Outro foco foi a “caça às sexualidades periféricas”. A partir deste registro foi produzido o homossexual, constituído como uma identidade em que “nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade” (FOUCAULT, 1997, p. 43). Para o autor, a sociedade burguesa produz uma perversão explosiva e fragmentada. Os comportamentos polimorfos e as sexualidades múltiplas presentes nos gostos das diferentes práticas foram consolidados nos corpos mediante múltiplos mecanismos de poder.

A pedagogização do sexo das crianças parte do pressuposto de que todas elas são suscetíveis à atividade sexual (dimensão natural) e que esta é uma atividade indevida (dimensão contra a natureza), pois levaria a perigos físicos e morais. Assim, os adultos – pais, professores, médicos – deveriam se (pre)ocupar com tal atividade indevida das crianças, que no ocidente centrou-se na pedagogização da masturbação infantil. Os pedagogos e médicos realizaram uma campanha secular que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, com a instalação de dispositivos de vigilância e de discursos corretivos. Pais e professores foram alertados sobre os “perigos” da masturbação infantil.

O sexo das crianças foi alvo de discursos e da disciplina. Esse não era um discurso aberto e explícito, mas nem por isso menos intenso. O discurso sobre o sexo das crianças passou a ser empregado de diversas maneiras por diferentes pessoas, sob variados pontos de vista e para obter múltiplos efeitos. Ele esteve presente no interior das escolas, através dos planejamentos arquitetônicos, dos regulamentos, das organizações internas. Esteve presente nas salas de aula, dormitórios, no pátio do recreio. As regras de comportamento e a vigilância constante falavam prolixamente sobre o sexo das crianças, que passou a ser, no decorrer do século XVIII, um problema público.

O sexo encontra-se entre os dois eixos sobre os quais se articulou toda uma tecnologia de poder sobre a vida – as disciplinas do corpo e a regulação das populações. Ele é um importante foco de disputa política. Sobre ele incidem variadas técnicas de micropoder e de macropoder e as intervenções que visam o corpo social. “O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações” (FOUCAULT, 1997, p.137).

O poder sobre a vida desenvolveu-se, pois, a partir destes dois polos – a anatomopolítica do corpo e a biopolítica da população. A esta nova forma de poder, que administra os corpos e gere a vida, Foucault dá o nome de biopoder. Os dois polos do

biopoder permaneceram ainda separados durante o século XVIII. As instituições como a escola e o exército, com suas tecnologias disciplinares, representavam a anatomopolítica do corpo, enquanto biopolítica da população era representada pela demografia, pela tabulação das riquezas, sua distribuição pela população, e as formas de circulação de pessoas e bens. A articulação entre estas duas técnicas de poder ocorreu no decorrer do século XIX, sob a forma de agenciamentos concretos, sendo o dispositivo da sexualidade um dos mais importantes. A biopolítica é “o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1997, p. 134).

A sociedade moderna promoveu, segundo Foucault, a “entrada da vida na história” (FOUCAULT, 1997, p. 133), ou seja, a inclusão dos fenômenos próprios da vida no campo das técnicas políticas. A partir do momento em que uma nova relação é estabelecida entre a história e a vida, proliferaram tecnologias políticas que investiram sobre o corpo e a saúde, estabelecendo as formas adequadas de comportamento, alimentação, vestuário, moradia, ocupação do espaço físico.

Quando a vida ocupa o centro da política, será necessária a criação de contínuos mecanismos de controle e correção. Será preciso quantificar, medir, avaliar e hierarquizar, operando distribuições em torno da norma. Foucault diz que “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1997, p. 135).

O poder sobre a espécie é realizado sobre um novo personagem que surge no século XIX - a população. O conceito de população aparece na obra de Foucault vinculado aos processos biológicos, no curso *Segurança, Território e População* (2008). Naquele momento histórico, era necessário que a população representasse de fato uma força produtiva e para isso era preciso enquadrá-la pelo processo disciplinar, era preciso regulá-la. Entendida, então, como dado primário e fenômeno da natureza, a população dependia de uma série de variáveis tais como o clima, o comércio, as riquezas, dentre outras. (FOUCAULT, 2008).

Outro aspecto da naturalidade da população encontra-se no fato de que, embora ela seja composta por diferentes indivíduos, que têm comportamentos diferentes e imprevisíveis, existe uma invariante que é o desejo como motor da ação. Trata-se, então, de produzir o interesse coletivo pelo jogo do desejo. Embora haja a “naturalidade” do desejo, este é penetrável quando se atua sobre coisas aparentemente distantes, mas que se sabe, por cálculo e por análise, que podem atuar sobre a população. O problema do governante, nesta perspectiva, não é como dizer não à população (como fazia o soberano), mas como dizer sim

a ela. A partir das análises e dos dados estatísticos, constata-se que os fenômenos referentes à população, que a princípio seriam variáveis, são, na verdade, regulares.

A população tem, então, duas faces. Ela encarna a espécie humana e o público. As sociedades ocidentais modernas tomaram o fato de que o ser humano constitui-se em uma espécie e suas características biológicas passaram a ser consideradas como fundamentais para o poder. O aspecto público da população representa as diferentes opiniões, pontos de vista, comportamentos, maneiras de fazer, preconceitos, temores. Sobre o público é possível agir por meio da educação.

A população é, pois, um novo sujeito coletivo. Ela é um sujeito político, pois lhe é solicitado que se comporte de determinadas maneiras. Ela é também um objeto, pois a ela são dirigidos certos mecanismos com o intuito de conseguir certos efeitos.

O dispositivo de segurança é a tecnologia da biopolítica da população. Ele leva em consideração o conjunto sem descontinuidade da população e indica as diferentes curvas de normalidade. Faz, a partir daí, as diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras. O normal está em primeiro lugar e a partir dele se estabelece a norma. Esta última entra em jogo no interior das normalidades diferenciadas e é isto que constitui o processo denominado por Foucault como normalização.

O dispositivo da sexualidade, ao longo da história, tem tomado diferentes formas, produzido novas sensações, discursos, subjetividades e articulado diferentes agenciamentos. Da mesma forma, o contra-poder e as diferentes formas de resistência vêm tensionando as novas configurações do biopoder e da biopolítica. Foucault afirma que em todos os campos em que há o poder, há também resistência e que esta não é exterior ao poder. Assim como o poder, as formas de resistência são múltiplas, transitórias, móveis, atravessam instituições e aparelhos, estratificações sociais e unidades individuais. A resistência ao biopoder se apoia exatamente naquilo sobre o que ele investe – a vida. As lutas políticas, portanto, centram-se na vida como direito – direito ao corpo, à saúde, à satisfação das necessidades, à felicidade.

As atuais políticas públicas voltadas à sexualidade realizam uma atualização dos conjuntos estratégicos, revisitados sob novas formas de normalização. Junto a elas se movem as novas formas de resistência, produzindo tensões.

O exemplo da homossexualidade é emblemático de tais tensões. A normatividade biomédica inventou o homossexual como categoria de identidade, como observou Foucault. Estes novos sujeitos puderam, por sua vez, constituir-se como grupo identitário, que tem realizado lutas e conquistas no plano dos direitos e do reconhecimento social. Desde o início da década de 1970, a Associação Norte-Americana de Psiquiatria deixou de considerar a

homossexualidade como distúrbio mental e desde 1990 a Organização Mundial de Saúde não aceita a sua classificação como doença, distúrbio ou perversão. No Brasil, desde 1999, uma Resolução do Conselho Federal de Psicologia (Res. 001/99) veta que psicólogos exerçam ações que favoreçam a patologização de comportamentos e práticas homoeróticas ou proponham tratamento ou cura para a homossexualidade.

A homossexualidade não faz mais parte da nosologia médica, mas ainda é centro de um acirrado campo de batalha entre moralistas, religiosos e os defensores do direito à diversidade sexual. As conquistas no plano legal ainda não são suficientes para conter as situações sociais de homofobia que vão desde atitudes discriminatórias até ações de extrema violência.

As transexualidades não escaparam da patologização e da biologização e o diagnóstico de “desordens do desenvolvimento sexual” é um requisito necessário para a realização da cirurgia para a mudança de sexo. A própria possibilidade de realização de tal cirurgia resulta dos avanços tecnológicos da biomedicina. A possibilidade de existência de tal intervenção decorre não apenas da tecnologia biomédica, mas da aceitação social (de pelo menos uma parcela da sociedade) da ideia de liberdade sexual e de direito de reconhecimento social.

A pedagogização do sexo das crianças encontra hoje, também, novos discursos e práticas. A masturbação não é mais o tema central. No lugar dela, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência e a pedofilia são alvo das preocupações, pelo menos no Brasil. O que está em jogo, nesse caso, é o controle da população.

As políticas de educação sexual permanecem buscando regular o sexo das crianças e dos jovens, privilegiando a escola como local de disciplinarização dos corpos, ensino dos comportamentos de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, de controle da gravidez “precoce” e autoproteção contra abusos e exploração de seus corpos. Busca-se, ainda, com a universalização dessas políticas, o controle demográfico e a intervenção sobre doenças e epidemias, numa biopolítica da população. No entanto, na matriz de tais políticas, existe um ideário de respeito à diversidade e aos direitos sexuais e reprodutivos e de uma educação em sexualidade que rompa com a normalização. O discurso e as práticas dessas políticas contemporâneas, portanto, gravitam entre ideais regulatórios e a perspectiva dos direitos humanos.

1.2 Sexualidade e direitos humanos

A criação da ONU, após a segunda guerra mundial, produziu o novo “sujeito de direitos”. Esse é um sujeito que não se restringe às fronteiras nacionais, ele é universal, produzido na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de 1948. A ideia de direitos humanos tem suas origens numa concepção individualista de sociedade inaugurada na era moderna.

A partir dos anos 1960, emergiram movimentos sociais que denunciaram a inexistência de universalidade dos direitos humanos e as iniquidades sociais. Esses atores, representados pelas ditas "minorias" - negros, minorias étnicas, mulheres, gays e lésbicas e outros - questionavam também as formas hegemônicas de saber científico e buscavam visibilidade para suas formas próprias de viver, sua história, sua ética, sua estética e seus saberes, demandando o direito de falar de si e por si. Nesse contexto, como estratégias de ação, os movimentos feminista e homossexual buscaram a visibilidade por meio do acesso a espaços culturais, à mídia e ao currículo de escolas e universidades. Segundo Louro, "a luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados - significados produzidos em meio a relações de poder" (LOURO, 2008, p. 21).

Dentre os direitos que têm sido firmados a partir desta perspectiva, estão os relacionados à sexualidade, abarcando o gênero, a diversidade sexual, a proibição da discriminação por raça, sexo, idade e estado civil, a proteção à maternidade, o direito ao planejamento familiar estendido ao casal e outros. Tais direitos precisam, no entanto, ser garantidos em sua universalidade, e isto é realizado através de instrumentos como as convenções, declarações, tratados e acordos, que foram e vêm sendo pactuados pelos Estados membros em encontros e conferências que tematizam especialmente o desenvolvimento social⁹; as mulheres¹⁰ e as crianças e adolescentes¹¹, compondo uma complexa malha de regulações e idealizações¹². Tais regulações resultam de disputas políticas e carregam

⁹ Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966, promulgado em 1992; Proclamação de Teerã, 1968; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, com decreto em 1969; Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou Convicções, de 1981; II Conferência Internacional de Direitos Humanos, 1993; Cúpula Sobre o Desenvolvimento Social, 1995, dentre outras.

¹⁰ Declaração Sobre a Eliminação de Discriminação Contra a Mulher, 1967; Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher/CEDAW, de 1979; Conferências Mundiais sobre a Mulher, no México em 1975, em Copenhague em 1980 e em Nairóbi em 1985, dentre outras.

¹¹ Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 1961; Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989 e promulgada em 1990, dentre outras.

¹² Um panorama geral das normativas internacionais e nacionais sobre sexualidade e direitos humanos pode ser verificado em Vianna e Lacerda (2004).

contradições referentes às relações indivíduo/Estado; direito à igualdade e à diferença; à especificidade e à universalidade dos direitos. (VIANNA; LACERDA, 2004).

Duas convenções internacionais são consideradas pelos estudiosos da área como os primeiros documentos a tratar a sexualidade a partir da perspectiva dos direitos. São elas a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo em 1994, e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, no ano seguinte, em Pequim. (VIANNA; LACERDA, 2004).

Na conferência do Cairo, a ênfase encontrava-se na temática da população como questão central para o desenvolvimento econômico e social. A equivalência entre os sexos aparece no documento como condição para a existência da liberdade de escolha e, conseqüentemente, o empoderamento da mulher é tratado como condição para o desenvolvimento social.

Surge nesse documento “um certo campo semântico em torno da reprodução (saúde reprodutiva, direitos reprodutivos) e da sexualidade como algo a ser sedimentado na pauta dos direitos humanos” (VIANNA; LACERDA, 2004, p. 26). Entende-se por direito reprodutivo a possibilidade de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos, o espaçamento entre eles e o momento de tê-los, o que demanda o acesso a informações e aos meios para que tais direitos se concretizem, cabendo ao Estado fornecê-los. O conceito de saúde reprodutiva inclui a perspectiva subjetiva de bem estar físico, mental e social. Novamente aí é conclamada a responsabilidade para que a sexualidade seja livremente usufruída. Vianna e Lacerda (2004) observam que a ideia de responsabilidade é o fiel da balança entre a livre escolha individual e os direitos coletivos referentes à gestão das populações. Assim, os indivíduos devem fazer escolhas, desde que estas se incluam nos ideais de responsabilidade para consigo e com os outros.

A agenda feminista daquela época, com temas como o aborto, a determinação do número de filhos e do intervalo entre eles e os métodos contraceptivos, passou a ganhar visibilidade e a ser abordada no campo dos direitos. É importante destacar que o texto estende tais direitos também aos jovens.

Vianna e Lacerda (2004) enfatizam que a Conferência de Pequim trata de forma mais explícita a relação entre direitos e sexualidade. A livre escolha sobre sexualidade e reprodução é acompanhada pelo discurso de combate à discriminação e à violência cometidas contra mulheres.

Nas Conferências de Cairo e Pequim, a liberdade de escolha e a tomada de decisões relativas à vida sexual e reprodutiva têm como condicionantes o acesso à informação e à

educação como favorecedoras de decisões responsáveis. Estes temas compõem um conjunto mais amplo relativo à equidade de gênero que traz, ainda, a explicitação da preocupação referente às DST/AIDS. Nos documentos, uma atenção especial é dada às meninas/mulheres, por sua maior vulnerabilidade no que se refere às DST/AIDS e à gravidez, à exploração e ao abuso sexual e pela maior possibilidade de conjugalidade não consentida. Nesse contexto, as meninas e adolescentes são consideradas “sujeitos especiais de direitos”.

No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de o país cumprir os acordos internacionais, notadamente aqueles relacionados às garantias dos direitos humanos. No que se refere aos direitos sexuais, o texto constitucional não incluiu a questão da discriminação por orientação sexual, malgrado os esforços do movimento homossexual que ocorreram na ocasião. No entanto, como apontam Vianna e Lacerda (2004) e Carrara (2010), várias normatizações infraconstitucionais têm possibilitado a garantia de direitos em diversos estados e municípios.

Reformulações no Código Civil ocorridas a partir de 2002 buscaram adequar a legislação aos princípios constitucionais de direitos humanos, incluindo a igualdade entre homens e mulheres, a ampliação das configurações do que é considerado como “família”. Foi também modificada a doutrina sobre a guarda dos filhos, adultério, reconhecimento da paternidade e maternidade, dentre outros. Além das modificações na esfera legal, políticas específicas têm sido idealizadas em relação à prostituição, exploração sexual infanto-juvenil, violência sexual, direitos reprodutivos, enfrentamento das DST/AIDS, etc.

Em 1996 o Brasil estabeleceu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que teve sua segunda versão elaborada no ano de 2002 e a terceira em 2009 (atualizada em 2010). Os PNDH estabelecem diretrizes para a elaboração de leis e projetos governamentais. O combate a todas as formas de discriminação, inclusive por orientação sexual, está presente em suas formulações, que incluem, ainda, o apoio à regulamentação da parceria civil de pessoas do mesmo sexo, o combate à exploração e à violência contra crianças e adolescentes, dentre outras.

O campo dos direitos e políticas sexuais no Brasil foi produzido a partir das agendas do movimento feminista e do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) - atores políticos que (re)emergiram entre as décadas de 1960/70 - assim como foi influenciado por setores da academia que discutiam gênero e sexualidade, por juristas, partidos políticos, ONGs, parlamentares, dentre outros. Estas ações estiveram inicialmente muito ligadas às preocupações com a saúde pública e os problemas demográficos e, mais recentemente, os debates relativos à sexualidade têm tomado certa independência destas

temáticas originais. Os direitos reprodutivos, incluindo o aborto, as políticas referentes às DST/AIDS e os direitos LGBT são atualmente as principais arenas da política sexual brasileira (CARRARA, 2010). Tais direitos sexuais “se referem a prerrogativas legais relativas ou à sexualidade ou a grupos sociais cujas identidades foram forjadas sobre formas específicas de desejos e de práticas sexuais” (CARRARA, 2010, p. 135).

O campo judiciário tem sido uma arena privilegiada para o movimento LGBT, levando a algumas conquistas. Dentre elas podemos destacar o reconhecimento da união estável homoafetiva como unidade familiar, no ano de 2011, pelo Supremo Tribunal Federal. Há também decisões favoráveis à adoção de crianças por casais de mesmo sexo, concessão de direitos previdenciários e de herança. Além disso, alguns estados e municípios da federação reconhecem o nome social de pessoas transexuais e elaboram políticas específicas nos campos da saúde, da educação e do combate à violência homofóbica.

No entanto, tais políticas nem sempre se concretizam por falta de ações específicas ou de dotação orçamentária. Outro aspecto a ressaltar é o fato de que o fundamentalismo religioso tem conseguindo pressionar partidos políticos e governos no sentido de impedir a implementação de alguns projetos, assim como a inclusão de direitos LGBT no marco legal.

Esse breve panorama de legislações e políticas relativas à sexualidade não pretende esgotar tudo o que tem sido realizado nessa esfera, mas apenas evidenciar sua vitalidade e destacar a ação militante, com suas agendas específicas. Os paradigmas legais e normativos vêm sendo modificados nas últimas décadas, com a inclusão de antigas reivindicações do ativismo homossexual, feminista, dos negros, enfim, das chamadas minorias, garantindo, pelo menos na letra da lei, avanços no plano dos direitos. Nos últimos anos, têm sido efetivamente produzidas no Brasil várias políticas referentes à garantia dos direitos humanos como resultado da ação dos movimentos sociais. A inclusão de pautas nas políticas públicas não se dá, no entanto, sem uma acirrada disputa entre representantes de diferentes setores sociais e a (des)articulação de diversos interesses e agendas. Da mesma forma, tais normatizações não garantem a efetividade dos direitos e a supressão das diferentes formas de discriminação.

A demanda de discutir a sexualidade e a diversidade sexual na escola é efeito, em parte, da ação política do ativismo em suas diferentes modalidades. Dentre as ações propostas estão a inclusão, nos currículos escolares, de informações sobre a questão das discriminações, do direito de todos os indivíduos e grupos a tratamento igualitário perante a lei e o apoio a programas de capacitação a diversos atores públicos, inclusive aos professores, para promover a eliminação dos estereótipos em relação à população LGBT, as inequidades de gênero e étnico-racial.

1.3 Tensões no campo dos discursos e políticas de direitos sexuais

Segundo Weeks (1985), a história dos dois últimos séculos mostra uma série de pânicos acerca da sexualidade, referentes à sexualidade das crianças, à prostituição, à homossexualidade, às doenças “venéreas”, à pornografia, etc. Na década de 1980, em função da emergência da epidemia da AIDS, houve o incremento de um “pânico moral” (VANCE, 1993) em relação ao sexo, emergindo, com grande força, um movimento político em defesa das normas tradicionais. A sexualidade é um terreno fértil para o pânico moral, pois o erotismo é atravessado por tensões de diferentes origens, como as questões referentes à classe, ao gênero, à raça e geração. Isso coloca o sexo numa posição particular em relação à ética e à política, gerando o medo e o ódio. As forças políticas em torno das questões sexuais torna perfeitamente admissível, tanto para progressistas quanto para conservadores, a ideia de uma política sexual (WEEKS, 1985).

Na obra *Sexuality and its discontents*, Jeffrey Weeks (1985) afirma que a sexualidade não é apenas uma experiência pessoal, mas principalmente histórica. Para Weeks, o sexo é um campo de batalha do poder, que não atua sob a forma simples do controle, mas através de mecanismos complexos, superpostos e às vezes contraditórios, que produzem dominação e oposição, subordinação e resistência.

A ideia de essencialismo sexual é um legado da sexologia, que tem se esforçado na procura da “verdade do sexo”, através da biologia, dos genes, do DNA ou mesmo através da ideia de instinto, de energia psíquica, ou de compulsão inconsciente. A sexologia pretendeu dar um caráter científico para a crença, que tem suas origens no cristianismo, de que o sexo é uma força poderosa que deve ser controlada pela sociedade, pela moral e pela medicina. (WEEKS, 1985).

As identidades sexuais devem ser vistas, segundo Weeks (1985), como produções históricas. A distinção entre heterossexualidade e homossexualidade e a institucionalização da primeira como a sexualidade normal resultam do esforço de definir os tipos e formas de comportamentos e identidades sexuais que ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Esta ideia proliferou a tal ponto que hoje nos parece óbvio que as pessoas realmente possam ser divididas em heterossexuais ou homossexuais (com a tolerância no máximo da existência de bissexuais), e que tal divisão constitui a própria identidade dos indivíduos. Os estudos históricos e antropológicos, no entanto, demonstram a evidência de que isso nem sempre foi assim no ocidente e que ainda não o é nas diferentes culturas. Tal distinção diz

respeito não apenas a práticas sexuais, mas faz parte de um esforço mais amplo de instituição da norma – neste caso, a heteronormatividade.

O conceito de heteronormatividade (WARNER, 1991) ressalta que a ordem social prioriza a heterossexualidade, naturalizada e tornada compulsória. Esse conceito refere-se não apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas a uma dinâmica que organiza a vida a partir de um modelo de heterossexualidade, normalizado e essencializado. Os corpos só adquirem legitimidade quando se conformam a esse modelo. Aos corpos desviantes resta a adequação pela via da normalização, através de dispositivos médicos ou psicológicos, ou a marginalização e a exclusão, servindo, assim, de parâmetro para a normalidade da qual se excluem.

Os espaços urbanos emergentes da Europa e dos Estados Unidos e a consequente possibilidade de anonimato foi crucial para o desenvolvimento de uma subcultura homossexual, o que favoreceu a construção de identidades homossexuais masculinas e lésbicas. Observa-se, desde então, a formação de comunidades gays e lésbicas altamente organizadas e com forte militância política. A homossexualidade torna-se, nesse contexto, uma opção que pode ser assumida livremente, o que contribui para acirrar nos conservadores o temor pela quebra do *status quo* moral.

O conservadorismo no campo da sexualidade é atualmente representado especialmente pelos setores religiosos. Embora muitos Estados se definam como laicos, ou seja, declarem sua neutralidade confessional, os dogmas e valores religiosos ainda estão muito presentes em instituições básicas do ordenamento público de muitos países.

No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a defesa da igualdade e do direito à liberdade religiosa. Desta forma, os representantes do Estado brasileiro, em suas funções públicas, deveriam garantir a laicidade. No entanto, a secularidade da sociedade brasileira é frágil (DINIZ, 2011) e os setores religiosos se fazem representar e buscam impor sua moral em diversos setores públicos, inclusive na esfera legislativa.

A laicidade do Estado é o que garante o pluralismo e consequentemente o direito às diversas formas de exercício e expressão da sexualidade. No entanto, os interesses e valores religiosos estão na base, por exemplo, dos argumentos de condenação ao exercício da homossexualidade, do aborto, das pesquisas com células-tronco, das tecnologias reprodutivas. Assim, a laicidade do Estado tornou-se pauta de debate e reivindicação dos setores progressistas e dos movimentos feminista e LGBT, para que as imposições religiosas não interfiram no direito à pluralidade de valores e comportamentos e no avanço de políticas de direitos sexuais baseadas nos princípios dos direitos humanos. No entanto, os discursos

médico, moral, secular e religioso ainda se confundem no estabelecimento da verdade sobre o sexo (CORRÊA, 2008).

O ativismo dos direitos sexuais também não navega sereno em um mar de rosas. Várias são as tensões e disputas não apenas entre conservadores e progressistas no que se refere aos direitos, mas no interior do próprio ativismo. Carrara (2010) e Vianna e Lacerda (2004) discutem que as políticas propostas hoje pela militância dos direitos sexuais e incorporadas pelas políticas públicas têm convergido cada vez mais para a linguagem dos direitos, promovendo uma “judicialização da política” (CARRARA, 2010, p. 143) e se afastado da política de princípios (VIANNA; LACERDA, 2004).

Segundo Carrara (2010), uma nova moralidade sexual tem sido produzida, definindo quem são os cidadãos respeitáveis mercedores dos direitos e, por exclusão, quem são os novos sujeitos perigosos e abjetos. Um exemplo disso é a referência ao termo “homoafetividade” utilizada como um recurso de purificação e expurgo da ideia de sexualidade quando se trata de processos referentes à adoção de crianças por casais homossexuais. Além disso, os discursos de vitimização, muitas vezes utilizados pela militância na luta por direitos e políticas específicas, em nome de uma alegada vulnerabilidade, pode, nos termos do autor, “conjurar antigas intervenções tutelares e paternalistas” (CARRARA, 2010, p. 144).

Vianna e Lacerda (2004) discutem que a especificação dos sujeitos minoritários pode produzir consequências como o atrelamento de discussões mais amplas ao interesse de grupos específicos e alerta, então, para o perigo de se substancializar problemas em personagens. Dessa forma uma “política de sujeitos” se produziria em contraposição a uma “política de princípios”. Um exemplo é a discussão sobre a parceria civil ficar atrelada à homossexualidade e não se ampliar para a composição de novos e diferentes arranjos conjugais ou a relação família/estado/conjugalidades.

Carrara alerta para os riscos de que as demandas por direitos possam promover a reificação das identidades sexuais e de gênero, a naturalização de clivagens sociais e o estabelecimento de barreiras intransponíveis, por exemplo, entre heterossexuais e homossexuais, homens e mulheres, gays e travestis, além da promoção de um modelo de justiça social baseado no ideal de “iguais, mas separados” (CARRARA, 2010, p. 144).

O questionamento dos binarismos presentes na contemporaneidade, tanto nas perspectivas mais tradicionais quanto em muitas reivindicações por direitos sexuais é o principal foco das teorias pós-estruturalistas, especialmente da teoria *queer*. A teoria *queer* surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1980 e está vinculada, segundo Miskolci

(2009), às teorias contemporâneas que vêm colocando em questão as clássicas noções de sujeito, identidade, agência e identificação.

O termo *queer* se origina de um xingamento que era dirigido a homossexuais e tinha também como significado o estranho, o esquisito, o excêntrico. Butler (2002) observa que quando o termo era utilizado para nomear uma sexualidade patologizada, o sujeito nomeado passava a ser o veículo da normalização. Assim, a escolha do termo para nomear esse campo teórico fala, segundo Miskolci (2009), do seu compromisso em desenvolver uma analítica da normalização focada na sexualidade. Dessa forma, a assunção, pela teoria, de um termo que originalmente tinha a intenção de excluir, demarca o conteúdo crítico/político desta linha teórica.

A teoria propõe, então, a desconstrução dos binarismos, revelando o jogo entre presença e ausência e de complementaridade presentes em oposições binárias como heterossexualidade/homossexualidade. A desconstrução revela a interdependência e fragmentação que se dá em cada polo do par binário, uma vez que cada um deles carrega vestígios do outro e dele depende para ganhar sentido. Cada polo, portanto, é fragmentado e plural, como sinaliza Louro (2001).

Estudar a sexualidade e a subjetividade nesta perspectiva implica desvendar a heteronormatividade e sua padronização tanto na sua materialização homofóbica quanto em seus elementos de interdição e controle que regulam todas as pessoas – homossexuais ou heterossexuais.

A oposição binária homossexual/heterossexual é assumida não apenas pelos discursos homofóbicos, mas está presente também, muitas vezes, no discurso da militância homossexual, quando reivindica espaço na sociedade que se modela como heteronormativa (reivindicando, por exemplo, o casamento gay ou a adoção de crianças por casais homossexuais); ou quando reivindica uma comunidade em separado (“os guetos”); ou quando assume o discurso da “naturalidade” homossexual. É necessário, portanto, realizar uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos de hierarquia, dominação e exclusão. (BUTLER, 2002).

Para além das divergências teóricas, os estudiosos, pesquisadores e militantes dos campos de estudo de gênero e sexualidade têm preocupações comuns, que são o rechaço da homofobia, da misoginia e do sexismo. Além disso, questionam as proposições de “tolerância”, que mantém uma ideia de superioridade e benevolência em relação às “diferenças” (CARRARA, 2009; LOURO, 2007). Persistem, no entanto, tensões nos aspectos teórico, prático e político: as agendas políticas nem sempre se articulam e, a partir

divergências teóricas, diferem as proposições práticas. Essas divergências demonstram, segundo Louro (2007), a vitalidade desses campos.

O discurso dos direitos humanos está presente nos projetos e políticas contemporâneos de educação em sexualidade, mas o significado atribuído ao termo pode variar a ponto de ensejar proposições conflitantes e contraditórias e isso deve nos servir de alerta para que o coloquemos permanentemente em análise. Como observa Carrara, o termo “direitos humanos” pode ser entendido como um “significante flutuante” (CARRARA, 2010, p. 143), cuja fixação de seu conteúdo depende de definições que ocorrem na arena política.

Como podemos observar por essa breve exposição das tensões que se dão nos campos teórico e político, não há estabilidades quando se fala em sexualidade, gênero ou diversidade sexual. As políticas públicas contemporâneas de educação em sexualidade e diversidade herdam, como não poderia deixar de ser, tensões, consensos e dissensos produzidos neste campo. Cabe, então, indagar: como se fala de sexo na escola?

2 DAS ANTIGAS FORMAS DE CONTROLE À PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Os primeiros programas de ensino referentes à sexualidade desenvolvidos em escolas remontam ao século XVIII, com o objetivo de combater a masturbação. Eles ocorreram na França e na Suécia e, ao longo do século seguinte foram desenvolvidos em diversos países do mundo ocidental, incorporando, além da masturbação, os temas das doenças sexualmente transmissíveis e do aborto.

Nesses programas, as redes de saber-poder atuavam de forma explícita, demarcando as práticas sexuais aceitáveis e excluindo as demais. Desde então, o dispositivo da sexualidade tem produzido deslocamentos e muitas vezes tem se manifestado de forma mais sutil. O novo “sexo bem educado” é, hoje, o “sexo responsável”, o “sexo saudável” e o “sexo seguro” (CESAR, 2009). A sexualidade se constitui em um campo político, no qual o poder flui e se dispersa, produz reificações e resistências.

2.1 Políticas contemporâneas de educação em sexualidade

No ocidente contemporâneo existem diferentes representações sobre educação sexual, que foram classificadas por Furlani (2005) em oito abordagens: biológica e higienista; moral tradicionalista; terapêutica; religiosa radical; emancipatória; dos direitos humanos; dos direitos sexuais e *queer*.

A *abordagem biológica e higienista* foi por muito tempo hegemônica e é centrada em princípios biológicos essencialistas. As diferenças entre homens e mulheres são consideradas resultantes dos atributos corporais, o que promove a “naturalização” das desigualdades de gênero e a hierarquização das diferenças. Seus principais temas são a reprodução humana, o planejamento familiar, a gravidez indesejada, a puberdade e as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), com ênfase especial no HIV/AIDS. Historicamente o sexo tem sido abordado na escola nas aulas de Ciências e Biologia de forma limitada e reducionista, sob uma “aura de perigo e doença” (LOURO, 1999). Furlani (2005) observa que o problema relativo a esta abordagem não se encontra no conteúdo informativo, que considera necessário, mas no modo como ele é administrado, no qual o ensino dos fatos é mais importante que a compreensão das questões íntimas, além de desconsiderar o necessário estímulo à curiosidade e à liberdade.

A abordagem *moral tradicionalista* é atrelada a princípios conservadores e religiosos, dentre os quais se destacam os projetos de promoção da abstinência sexual desenvolvidos nos Estados Unidos durante o período de governo de George W. Bush (2001 a 2009). Esses programas eram contrários ao ensino de todas as formas de sexo seguro e promoviam a abstinência como o único método totalmente eficaz para evitar a gravidez indesejada e as DSTs. Muitos recomendavam que os professores fizessem a censura de livros e que o criacionismo fosse ensinado em oposição ao evolucionismo darwiniano. Além disso, defendiam a monogamia, a castidade pré-marital, a educação separada de meninos e meninas e a intolerância a práticas ou modos de viver a sexualidade que não fossem reprodutivos.

O foco da abordagem *terapêutica* são as vivências sexuais vistas como “anormais” e consideradas como “problemas sexuais”. Essa abordagem é ligada a instituições religiosas, está voltada ao caráter psicológico e propõe terapias para a “cura” da homossexualidade.

A religiosidade cristã é o fundamento também da abordagem *religiosa radical*, que utiliza o discurso bíblico para promover a educação sexual em encontros grupais, estudos bíblicos ou pregações coletivas, realizados geralmente em igrejas ou outras instituições religiosas. A “verdade incontestável” do texto bíblico é a base para a construção de uma ética sexual na qual são rejeitadas a homossexualidade e as práticas sexuais que não tenham o objetivo da reprodução e são recomendadas a abstinência pré-marital, a manutenção da família patriarcal e a submissão da mulher.

Furlani (2005) observa que as abordagens *moral tradicionalista*, *terapêutica* e *religiosa radical* foram impulsionadas desde os anos 1970/80 pela reação dos setores conservadores aos movimentos libertários, o feminismo, o movimento gay e lésbico e pelo surgimento da AIDS.

A abordagem *dos direitos humanos* baseia-se nas discussões acerca da inexistência de universalidade de direitos em função da exclusão social dos chamados grupos subordinados ou minoritários. Os mecanismos de exclusão e desigualdade são articulados e estão relacionados a determinados marcadores sociais como sexo, gênero, sexualidade, raça, classe social e geração. Essa abordagem considera o contexto educacional como produtor e reproduzidor de representações excludentes, mas também de resistências e por isso a escola é vista como um campo propício para a implementação de políticas públicas que combatam as injustiças e iniquidades sociais. Assim, a educação em sexualidade, nesse referencial, é baseada na problematização e desconstrução das identidades excluídas e das representações negativas socialmente impostas a alguns sujeitos.

A abordagem dos *direitos sexuais* está em continuidade com a *dos direitos humanos* e parte dos princípios de que todas as pessoas têm direito à livre expressão de sua sexualidade, são autônomas para tomar decisões relativas à sua vida sexual, à livre parceria e a escolhas reprodutivas e que deve ser garantido o acesso às formas de cuidado e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. A educação em sexualidade, nessa perspectiva, baseia-se no reconhecimento da existência da sexualidade infantil, do direito dos jovens de decidirem sobre sua atividade sexual e da ideia de que crianças e jovens têm direito à educação sexual formal.

A perspectiva *queer* rejeita todas as formas de binarismo, normalização, classificação e exclusão. A pedagogia, então, deve ir além da tolerância às diferenças, vistas como aquilo que está no outro, e propõe justamente o processo de produção das diferenças, trabalhando a precariedade e instabilidade de todas as identidades. Louro (2001) afirma que ao se voltar para a produção da diferença, o currículo deixaria de simplesmente contemplar uma sociedade plural, mas deveria se voltar para as disputas, os conflitos e as negociações constitutivas das posições que os sujeitos ocupam. Ela afirma, ainda, que essa pedagogia deve pôr em questão as classificações e enquadramentos, apreciar o atravessamento das fronteiras, explorar a ambiguidade e a fluidez, reinventar e reconstruir. O binarismo não diz respeito apenas ao par homossexual/heterossexual, mas está presente em todo o corpo social e, na escola, revela-se no par conhecimento/ignorância. A ignorância, portanto, não é neutra nem negativa, ela é um efeito de um tipo particular de conhecimento e não a sua ausência.

A educação sexual proposta por diferentes políticas contemporâneas pode ocorrer a partir de alguma dessas abordagens, exclusivamente ou de forma combinada, uma vez que algumas delas são complementares e outras contrárias entre si. É necessário colocar em análise não apenas o conteúdo do que é ensinado neste campo, mas também os modos de ensinar.

Os projetos e programas relativos à pedagogia da sexualidade têm sido comumente nomeados por diferentes termos, sendo os mais utilizados “educação sexual”, “orientação sexual” e, mais recentemente, “educação em sexualidade”. Cada um deles teve sua origem em determinado período histórico e representa uma determinada perspectiva. O termo “educação sexual” está predominantemente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais utilizam o termo “orientação sexual”. Nos últimos anos alguns setores da academia, de organizações não governamentais, assim como a UNESCO, têm preferido o uso do termo “educação em sexualidade”. A perspectiva da educação em sexualidade questiona o viés higienista e preventivista tradicionalmente ligado à educação sexual e inclui

os debates e reflexões sobre a saúde sexual, os direitos sexuais e os processos sociais de discriminação baseados na orientação sexual e identidade de gênero (CARRARA, 2007). A educação em sexualidade baseia-se, portanto, em uma perspectiva de direitos humanos.

Atualmente a pedagogia da sexualidade consiste em um campo de intervenções em vários países ocidentais, com apoio e influência das agências internacionais ligadas à ONU, que fornecem subsídios econômicos e teórico-metodológicos para a realização de políticas, com prioridade para os países em desenvolvimento.

Recentemente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com Programa Conjunto das Nações Unidas sobre VIH/SIDA (ONUSIDA), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a *World Health Organization* (Organização Mundial de Saúde) lançaram a publicação “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade” (UNESCO, 2010). O documento baseou-se em uma revisão da literatura sobre o impacto da educação em sexualidade sobre o comportamento sexual do seu público-alvo. Foram considerados 87 estudos de diversos países, sendo 29 de países em desenvolvimento¹³, 47 dos Estados Unidos e 11 de outros países desenvolvidos. Para a realização deste estudo, foi reunida uma consultoria técnica com especialistas de 13 países.

Considero que esse documento pode ser apresentado como representante da discursividade contemporânea sobre educação em sexualidade em função do alcance dos organismos internacionais que o elaboraram e da forma como foi produzido, uma vez que integrou os discursos e práticas de diversos países, tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento, a respeito do tema.

O documento é composto por dois volumes. No volume I são apresentadas as justificativas em favor da educação em sexualidade e as diretrizes técnicas do documento. O volume II apresenta tópicos e objetivos de aprendizagem a serem trabalhados com crianças e jovens, divididos em grupos etários de 5 a 18 anos.

As justificativas apresentadas para a publicação partem do argumento de que a preparação das crianças para a transição para a vida adulta, em especial para o exercício da sexualidade, sempre foi um desafio. O documento explicita a ideia de que as sociedades têm falhado na “preparação” dos jovens para o exercício responsável da sexualidade, o que levaria

¹³ Dentre as referências de estudos medindo o impacto dos programas sobre o comportamento sexual em países em desenvolvimento encontra-se um estudo realizado no Brasil: ANTUNES, M ; STALL, R; PAIVA, V; PERES, C; PAUL, J; RUDES, M; et al. 1997. Evaluating AIDS sexual risk reduction programme for young adults in public night schools in São Paulo, Brazil. AIDS, 11 (Supplement 1), S121 – S127.

a uma situação de vulnerabilidade a variadas formas de coação, abuso, exploração, gravidez indesejada e DST/ AIDS:

Temos que fazer uma escolha: deixar que as crianças descubram as coisas por si mesmas entre as nuvens de informações parciais, desinformações e franca exploração que encontrarão na mídia, internet, pares e pessoas inescrupulosas, ou então enfrentar o desafio de fornecer uma educação em sexualidade clara, bem informada e cientificamente fundamentada, baseada nos valores universais de respeito e direitos humanos (UNESCO, 2010, vol I, p. iii).

Na perspectiva deste documento da UNESCO, o sexo é algo para se falar a partir do discurso científico e dos ideais de direitos humanos. Está presente também a ideia de riscos se for permitido às crianças que “descubram as coisas por si mesmas”. Não é em seus ambientes nativos, portanto, que as crianças devem aprender sobre o sexo. É necessário regular e controlar quais informações elas devem receber.

O alegado fracasso da sociedade em formar os jovens para alcançar as metas de acesso universal à saúde reprodutiva e à prevenção das DST/AIDS partiria do silêncio, constrangimento e desaprovação de pais e escolas em tratar do assunto no momento mais necessário, ou seja, antes que os jovens iniciem a vida sexual. O documento enfatiza a importância do papel dos pais e da família no processo educacional relativo à sexualidade, que deveria promover a habilidade do jovem em tomar decisões responsáveis sobre sua sexualidade. Não é aos pais, no entanto, que o documento se dirige, mas às instâncias governamentais e, em especial, aos órgãos oficiais de educação. A proposta da UNESCO através deste documento é fornecer subsídios para que os Estados elaborem políticas de educação em sexualidade e o texto é dirigido a professores e gestores da educação, da saúde e “outras áreas relevantes”.

Outra justificativa aventada para a iniciativa é a existência de determinados contextos nos quais os jovens estão se tornando sexualmente maduros e ativos mais cedo e casando mais tarde que em épocas anteriores, o que produz um alongamento do período entre a maturidade sexual e o casamento. Esse argumento parece considerar o casamento como uma espécie de seguro contra as vulnerabilidades sexuais.

O documento propõe que a educação em sexualidade faça parte do currículo escolar, que seja administrada por professores treinados e que estes recebam apoio para tal. As crianças que estão fora do sistema escolar não são esquecidas no texto, em especial sob o argumento de que são as mais vulneráveis e por isso demandam atenção especial. No entanto, não há qualquer proposição prática de como poderia ser realizada uma política específica para esse segmento populacional.

A expectativa é de que os programas educativos possam transmitir informações adequadas para as diferentes idades, culturalmente relevantes e cientificamente corretas. A

revisão da literatura realizada para esse empreendimento buscou identificar as características comuns de programas de educação em sexualidade existentes em diferentes países. Eles foram avaliados com base em sua efetividade em aumentar o conhecimento, esclarecer valores e atitudes, desenvolver habilidades e, em alguns casos, ter impacto sobre comportamentos. Os itens analisados nos estudos foram, dentre outros, o impacto do programa sobre o início da atividade sexual, o número de parceiros, o uso de preservativos e de métodos contraceptivos e as condutas de risco sexual. Dentre os programas selecionados para a revisão, 11 deles recomendavam abstinência sexual, todos desenvolvidos nos EUA.

O documento apoia-se também nos “Objetivos do Desenvolvimento do Milênio”, para o estabelecimento dos objetivos a serem perseguidos pelos projetos de educação em sexualidade, que incluem a prevenção das DST/AIDS, a “gravidez indesejada” e o aborto não seguro, por estes representarem importante ônus econômico e social. As questões do gênero e da diversidade sexual, embora citadas no documento da UNESCO, não ganharam o mesmo lugar de destaque, tanto no que se refere à revisão da literatura quanto nas proposições de intervenção prática.

O texto reconhece que as objeções comumente alegadas para a recusa da educação em sexualidade nas escolas centram-se na ideia de que isto levaria à perda da inocência das crianças e incitaria ao sexo precoce, premissa contestada pelas pesquisas. Os estudos demonstraram que nenhum dos programas realizados nos diferentes países teve como efeito a antecipação do início da atividade sexual ou o aumento do número de parceiros dos estudantes. Ao contrário, um terço dos casos registra relatos de retardo no início da atividade sexual e índices semelhantes são encontrados no que se refere à diminuição da frequência sexual e do número de parceiros. Em todos os estudos, foi observado também o aumento dos conhecimentos referentes a diversos aspectos da sexualidade.

Além disso, são contestadas as alegações de que caberia às famílias tratarem do assunto a partir de seus valores e convicções morais ou religiosas e que determinadas culturas ou religiões seriam contrários a que as escolas tratem do tema. A contestação tem como base a ideia de ser possível adaptar os projetos educativos às culturas e valores locais.

O texto sublinha, portanto, a necessidade de adaptações do trabalho às diferentes culturas e sugere a participação de líderes religiosos, por exemplo, na elaboração dos projetos. Aponta, ainda, a necessidade de modificação das normas e práticas que não se alinham aos direitos humanos, ou seja, que não estejam baseados nos valores como respeito, aceitação, tolerância, igualdade e empatia. Resta, no entanto, o questionamento de como é possível fazer integrar os valores intolerantes e discriminatórios presentes em algumas denominações

religiosas com a modificação das normas que a princípio não seriam condizentes com os direitos humanos. Quem seriam os atores e de que forma essa recomendação poderia se concretizar não são clarificados no texto.

Outras características presentes nos programas analisados e ressaltadas no documento são o envolvimento de especialistas em pesquisas sobre sexualidade humana, mudanças comportamentais e teorias pedagógicas na elaboração dos currículos; a sensibilidade das atividades aos valores comunitários; a consistência dos programas em relação aos recursos disponíveis; a realização de testes piloto do programa; além da inclusão de *feedback* contínuo dos alunos em relação ao atendimento das suas expectativas.

Tomando por base os resultados da referida revisão bibliográfica, foram destacadas as características dos currículos programáticos apresentadas pelo documento como “boas práticas em educação em sexualidade” (UNESCO, 2010, vol. I, p. 24), que serviram de base para a elaboração das recomendações e orientações.

A escola é apresentada como local privilegiado para o desenvolvimento dos projetos de educação em sexualidade em função do seu acesso a um grande número de jovens e pelo fato de possuir uma infraestrutura já existente, incluindo professores, vistos como fontes de informação capacitada e confiável. Além disso, é observado que nessa instituição é possível a realização de programas de longo prazo, por meio dos currículos formais e que as autoridades escolares têm o poder de regular os diversos aspectos do ambiente de aprendizagem. A escola teria também, segundo o documento, a possibilidade de agir como centro de apoio social, estendendo sua ação aos pais, famílias, comunidades e outros serviços. Existe, ainda, a recomendação especial de que os jovens sejam protagonistas na elaboração dos projetos.

Dentre as recomendações apresentadas para os projetos a serem desenvolvidos, encontram-se desde a capacitação de professores e fortalecimento de políticas anti-homofóbicas e anti-discriminação, até algumas que resvalam para o higienismo e o moralismo, tais como a “instalação de banheiros privados e separados por sexo” e “tolerância zero em relação a relacionamentos entre alunos e professores” (UNESCO 2010, vol. I, p. 13).

O volume II do documento da UNESCO contém tópicos e objetivos de aprendizado a serem desenvolvidos no que é denominado “pacote básico mínimo” de educação em sexualidade de crianças e jovens dos 5 aos 18 anos, divididos da seguinte forma: nível 1, dos 5 aos 8 anos; nível 2, dos 9 aos 12 anos; nível 3, dos 12 aos 15 anos e nível 4, dos 15 aos 18 anos ou mais.

Os tópicos dentro dos quais são desenvolvidos os objetivos de aprendizagem são organizados em torno de seis conceitos chave: 1. relacionamentos; 2. valores, atitudes e

habilidades; 3. cultura, sociedade e direitos; 4. desenvolvimento humano; 5. comportamento sexual; 6. saúde sexual e reprodutiva.

Estes tópicos devem abranger quatro componentes do aprendizado: 1. informações; 2. valores, atitudes e normas sociais; 3. habilidades interpessoais e relacionamentos; e 4. responsabilidade. Na descrição desses componentes, estão presentes não apenas aqueles relacionados às ideias de risco e prevenção, mas também os valores de respeito às diversidades, igualdade de gênero e direitos humanos.

Embora o texto enfatize o caráter não normativo do documento, recomendando que os programas a serem desenvolvidos devam levar em conta os valores e normas locais e serem consistentes com as políticas legais, é possível encontrar afirmativas normalizadoras e moralizantes:

Os casamentos e compromissos em longo prazo bem sucedidos são baseados no amor, na tolerância e no respeito (UNESCO, vol. II, p.11).

Os casamentos precoces, os casamentos infantis e a maternidade na adolescência frequentemente têm **consequências sociais e sanitárias negativas** (UNESCO, vol. II, p.11, grifo meu).

O casamento e compromissos em longo prazo podem ser gratificantes e instigantes. (UNESCO, VOL II, p.11).

Há, ainda, um conjunto de objetivos relacionados à “atenção sexual indesejada”, sendo todos eles referentes às meninas, dentre eles:

O espaço privado, inclusive o acesso a banheiros e a água torna-se mais importante à medida que as meninas amadurecem. (UNESCO, vol. II, p.25).

A abstinência sexual é tratada como forma privilegiada de proteção das DST/AIDS e gravidez, o que permite concluir que esses itens são apresentados no texto com objetivo de sugestão:

Abstinência significa não se envolver em comportamentos sexuais com terceiros e é o modo mais seguro de evitar gravidez e DSTs, inclusive o HIV. (UNESCO, vol. II, p.28).

Não ter relações sexuais é a forma mais efetiva de contracepção (UNESCO, vol. II, p.29).

A abstenção de relações sexuais é o método mais efetivo de evitar gravidez indesejada. (UNESCO, vol. II, p.30).

Muitos adultos têm períodos em suas vidas sem contato sexual com outras pessoas. (UNESCO, vol. II, p.28).

Esse documento oferece um panorama quase completo das temáticas descritas por Foucault como constituintes dos conjuntos estratégicos a serem normalizados. A socialização das condutas de procriação e a regulação da sexualidade das crianças e jovens permanecem

como foco das preocupações, mesmo que agora apresentadas sob o discurso dos direitos humanos.

A iniciativa da UNESCO tem a clara intenção de promover a regulação das populações. Ela se destina prioritariamente aos países em desenvolvimento e tem como foco de suas preocupações a epidemia da AIDS, a gravidez juvenil, e a “atenção sexual indesejada”.

O documento também sustenta a ideia de que falar e intervir sobre o sexo é assunto para especialistas, uma vez que parte do pressuposto de que a sociedade tem falhado nesta tarefa. Os especialistas são, então, convocados a dar seu aval à iniciativa através de pesquisas. Outros especialistas nomeados são os professores e autoridades educacionais dos Estados que atenderem às recomendações do documento. A perspectiva do direito e da participação se insinua na recomendação de que os jovens participem da elaboração das políticas. Afinal, pelo dispositivo da sexualidade, não apenas se fala, mas também se faz falar sobre o sexo (FOUCAULT, 1997).

Apesar do aspecto normalizante contido no documento, argumentos em favor do respeito à diversidade, equidade de gênero a ideia de autonomia juvenil e de direitos sexuais e reprodutivos dos jovens – temas caros à perspectiva dos direitos humanos - também estão também presentes no texto.

Tais tensões entre os ideais regulatórios e a defesa dos direitos observadas no documento da UNESCO podem ser também encontradas em algumas políticas públicas brasileiras de educação em sexualidade.

2.2 Políticas públicas de educação em sexualidade no Brasil

A produção de discursos e práticas envolvendo a sexualidade de crianças e jovens na escola não é um fenômeno novo no Brasil. Gondra (2004) analisou teses defendidas por médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre os anos de 1850 e 1890 e encontrou em algumas delas a colocação do sexo em discurso, tal como discute Foucault. Os principais temas encontrados nas teses em relação ao sexo eram a masturbação, a prostituição, a pederastia/ homossexualismo e o celibato (GONDRA, 2004, p. 414). Esses temas eram discutidos como práticas a serem evitadas por não atenderem ao princípio da moderação ou por não respeitarem o que era entendido como princípio do “sexo natural”, ou seja, aquele destinado à reprodução. O modelo do casamento e da família conjugal era apresentado como a alternativa mais saudável e autorizada pela ordem médica. Caberia, portanto, medicalizar e

higienizar as práticas insalubres, identificar e curar os desvios sexuais, promover uma ortopedia das vontades, desde a mais tenra idade, prevenindo, assim, seus efeitos degenerativos.

Outros autores nacionais também pesquisaram sobre o higienismo no campo da educação das crianças e jovens. A “apropriação médica da infância” é discutida por Jurandir Freire Costa na obra “Ordem médica e norma familiar” (1979) e por Margareth Rago em “Do cabaré ao lar” (1987). Os discursos médico-pedagógicos são também problematizados por Lilia Lobo, em “Os infames da história” (2008). Como apontam esses autores, até o início do século XX, a educação sexual dos jovens tornou-se assunto de interesse de médicos, intelectuais e professores brasileiros a partir de pressupostos prioritariamente higienistas e eugênicos (CESAR, 2004).

No início dos anos 1960, houve no Brasil um movimento crítico aos sistemas educacionais referenciado em autores nacionais e estrangeiros como Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron e outros, que inspiraram alguns ensaios de “escolas experimentais” com uma concepção libertária. Neste contexto, ocorreram novas propostas de educação sexual que incluíam tais princípios. A partir da implantação do regime militar, nesta mesma década, as poucas iniciativas de educação sexual foram rechaçadas sob a argumentação de que tal tema corromperia a inocência dos jovens. É emblemática, nesse sentido, a resposta do general Moacir Araújo Lopes à proposta da deputada Julia Steimbruck de instituir o ensino obrigatório de educação sexual nas escolas de nível primário e secundário. O general, um dos analistas do referido projeto de lei, justificou a recusa com a afirmação de que “não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas”.

Durante o período da ditadura militar, ocorreram ainda algumas iniciativas, classificadas por Cesar (2009) como “experiências de resistência”, nas quais a educação sexual compunha o conjunto de lutas pela redemocratização do país, com o protagonismo de intelectuais feministas que propunham sua vinculação com o questionamento do patriarcado e da hierarquia de gênero.

No início da década de 1980, a educação sexual voltou a se fortalecer, desta vez, como campo específico da saúde, visando à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e o planejamento familiar. Com o surgimento da epidemia da AIDS, especialmente após os anos 1990, o paradigma da informação sobre o “sexo seguro” surgiu como forma privilegiada de combate à epidemia. A esse tema juntaram-se, posteriormente, outros considerados “problemas pedagógicos”, como a gravidez na adolescência e o uso de drogas. A ótica da saúde física e social e os conceitos de risco e prevenção passaram a direcionar as

iniciativas de educação sexual (CESAR, 2004; 2009). Como será visto mais adiante, esses temas comporiam a principal política pública nacional de educação sexual – o programa “Saúde e Prevenção nas Escolas”.

A educação sexual finalmente se consolidou como política de Estado nas escolas brasileiras após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que legitimaram as experiências já em curso e justificaram novas iniciativas (ALTMANN, 2005). Essa série de documentos, de cunho não obrigatório, estabelecia diretrizes para a educação nacional com o objetivo de enfrentar os problemas educacionais. Foram inspirados na reforma curricular espanhola organizada pelo partido popular ultraconservador, que trouxe para o Brasil a ideia de “temas transversais”. Os temas selecionados respondiam às reivindicações dos movimentos sociais sobre questões como meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais e educação sexual (CESAR, 2009).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema “orientação sexual” é tratado como um tema transversal, que deve ser trabalhado de forma integrada nas diversas áreas do conhecimento, ao longo de todos os ciclos de escolarização. São propostos três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: *Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/ AIDS*. (MEC, 1997).

Segundo Altmann (2001), a sexualidade é tratada neste documento como um dado da natureza, com ênfase na biologia e atrelada às questões hormonais. A genitalidade é priorizada e o sexo é algo a ser explorado a dois. Mesmo quando inclui o elemento histórico, este é visto como produzido a partir do dado biológico, como pode ser constatado pelo título de um dos blocos de conteúdo - “Corpo: matriz da sexualidade”. Para a autora, o documento apresenta um caráter autodisciplinador, constituindo-se em um dispositivo de controle e governo sobre os indivíduos, numa perspectiva positiva do poder. Dinis e Assinelli-Lus (2007) empreendem análises nesse mesmo sentido e acrescentam que não há referência explícita no documento sobre a discriminação em relação aos homossexuais e outras minorias sexuais.

Embora tenha o caráter de “parâmetro” e, portanto, não obrigatório, a ideia de temas transversais tem servido de base a vários projetos e políticas específicas no campo da sexualidade, dentre elas podemos destacar os projetos “Saúde e Prevenção nas Escolas” e “Escola Sem Homofobia”, por se tratarem de políticas de âmbito nacional.

É notável, na proposição e elaboração da maioria das políticas atualmente em curso em nível nacional ou regional, que essas partem de demandas dos movimentos sociais, do ativismo, de ONGs e de instituições e órgãos governamentais nacionais e internacionais que

buscam questionar as ideias e práticas discriminatórias e normalizadoras e promover os direitos humanos no que se refere à sexualidade.

O projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” (SPE) foi oficialmente inaugurado em Curitiba, no ano de 2003, propondo a integração entre os sistemas educacionais e de saúde e a disponibilização de preservativos nas escolas. Suas origens remontam ao “Projeto Escolas”, desenvolvido entre os anos de 1994 e 1999, que tinha como tema a saúde sexual e reprodutiva. Entre 1999 e 2000, o projeto foi expandido nacionalmente através do programa “Salto para o Futuro”.

No ano de 2005, houve uma reformulação e novas estratégias foram definidas: o monitoramento das escolas através da inclusão de um questionário específico no Censo Escolar; estratégias de inclusão de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental; a constituição de grupos gestores intersetoriais; a realização de oficinas macrorregionais e a produção, impressão e distribuição de materiais educativos. Este novo projeto foi elaborado pelos Ministérios da Educação (MEC) e da Saúde (MS), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), pelo Escritório Contra Drogas e Crime das Nações Unidas (UNODC).

Em 2007, o Decreto Presidencial nº 6286/07, instituiu o “Programa Saúde na Escola” (PSE), integrando os Ministérios da Educação e Saúde com o objetivo de ampliar as ações de saúde aos alunos da Rede Pública de Ensino. A operacionalização dessa integração se dá pela nucleação das escolas com as Unidades Básicas/ Saúde da Família nos territórios. O programa tem como objetivo:

contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.¹⁴

Dentre as diretrizes de operacionalização, encontra-se a recomendação da participação ativa dos diferentes membros da comunidade escolar, dos profissionais de saúde e dos jovens, com a incorporação das ações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Trata-se de política nacional, mas o projeto prevê critérios para a adesão dos municípios, tais como cobertura de 70% das equipes de Estratégia de Saúde da Família; a composição de um Grupo de Trabalho Intersetorial, integrado por profissionais da saúde, educação e outros setores relevantes, responsável pela programação das ações,

¹⁴ www.portal.mec.gov.br. Acesso em 08/04/2011.

desenvolvimento e avaliação do PSE; a inclusão da temática da saúde no Projeto Político Pedagógico das escolas e o monitoramento e avaliação dos indicadores nacionais propostos. A meta para o alcance do projeto era de atingir 23 milhões 520 mil estudantes em 2011.

O PSE é organizado em quatro componentes: 1. avaliação das condições de saúde; 2. promoção de saúde e prevenção; 3. educação permanente e capacitação dos profissionais e de jovens para o PSE; 4. monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes e do PSE. No componente “promoção da saúde e prevenção”, propõe-se, dentre outras ações, a educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva, prevenção das DST e AIDS. O modelo e materiais produzidos pelo projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” foram, assim, incorporados pelo PSE, juntamente com outras ações de educação em saúde que já vinham sendo desenvolvidas nas escolas.

Pela breve descrição aqui apresentada, pode-se constatar o crescente nível de institucionalização e universalização do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – partindo de ações pontuais, passou a compor um projeto nacional até que por fim integrar um programa nacional, instituído por decreto presidencial. Pode-se observar, ainda, que a sexualidade é abordada nesta política a partir das ações de prevenção das DST/AIDS, o que reforça um discurso medicalizado, preventivista e normalizante. Os temas da sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos e diversidade sexual, embora presentes nas diretrizes para a implementação do projeto, apresentam-se apenas como temas correlatos.

O projeto “Escola sem Homofobia” traz também a proposição de se constituir em uma política nacional a partir da perspectiva dos direitos humanos ao propor o combate à homofobia. Ele deriva do “Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual – Brasil Sem Homofobia”, cujo objetivo é:

Promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. (MS, 2004).

Trata-se de um projeto de grande amplitude, que tem a educação como um de seus programas de ação (eixo V), visando à promoção de valores de “respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual” (MS, 2004). As ações previstas incluem a elaboração de diretrizes objetivando orientar o sistema de ensino para implementar ações relativas ao respeito e a não discriminação por orientação sexual; propor cursos de formação de professores na área da sexualidade; avaliar conteúdos discriminatórios presentes nos livros didáticos; produzir materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia; divulgar informações científicas sobre sexualidade, dentre outras.

Em 2005, o Ministério de Educação abriu concorrência para o financiamento de projetos para a capacitação de profissionais da educação neste tema. A intenção era apoiar experiências piloto e colher subsídios para a formulação de políticas educacionais de combate à discriminação por orientação sexual. Inicialmente foram aprovados 16 projetos que envolviam secretarias municipais e estaduais de educação em dez Unidades da Federação. Além dos órgãos governamentais ligados à educação, os projetos envolviam também o Ministério Público, ONGs ligadas ao movimento LGBT, sindicatos, universidades e lideranças comunitárias. Em 2006, a SECAD, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR), ampliou a agenda e incluiu o sexismo, além da homofobia, como focos da política e lançou nova concorrência para projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero.

O Projeto “Escola sem Homofobia” foi planejado numa parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education – GALE; a organização não governamental Pathfinder do Brasil; a ECOS – Comunicação em Sexualidade; a Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Todas as etapas de seu planejamento e execução foram discutidas e acompanhadas de perto pelo MEC/SECAD.

As recomendações e orientações presentes neste projeto basearam-se na realização de cinco seminários, um em cada região do país, com a participação de profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil. Esses seminários tinham como objetivo obter um perfil da situação da homofobia na escola, a partir da realidade cotidiana dos envolvidos. Houve também a realização de uma pesquisa qualitativa sobre homofobia na comunidade escolar em onze capitais das cinco regiões do país, envolvendo 1406 participantes, entre secretários de saúde, gestores de escolas, professores, estudantes e outros integrantes das comunidades escolares.

O resultado desse trabalho foi a produção de um kit de material educativo composto de um caderno, uma série de seis boletins (*Bolehs*), três audiovisuais com os respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para o gestor e para o educador. Esse material levou aproximadamente dois anos para ser produzido. O planejamento inicial era de que ele fosse encaminhado para 6000 escolas de Ensino Médio, sendo dirigidas seletivamente para aquelas que o demandassem. Em agosto de 2010 foi realizado, em São Paulo e Salvador, um programa de capacitação para 200 profissionais de educação de todo o Brasil, com o objetivo

de que atuassem como multiplicadores para outros profissionais de educação quando o projeto tivesse início.

Esse projeto foi alvo de grande polêmica ocorrida na Câmara dos Deputados, em Brasília, deflagrada especialmente pelo deputado federal Jair Bolsonaro e pelas bancadas evangélica e católica, que ainda tentam vetar definitivamente o material, ao qual denominam pejorativamente de “kit gay”. Como moeda de troca dessa disputa, encontrava-se acirrada barganha política imposta pelos setores conservadores e pela bancada evangélica, que ameaçavam “trancar” a pauta de votações e apurar o suposto enriquecimento ilícito de um integrante do governo na ocasião.

O principal argumento desse grupo é o de que o MEC estaria incentivando o “homossexualismo” nas escolas públicas. Como parte da investida contra a publicação do kit, houve, ainda, segundo noticiado por organizações LGBT, a divulgação de material diferente do original, incluindo campanhas de prevenção das DST/AIDS produzidos pelo Ministério da Saúde para populações específicas como profissionais do sexo e LGBT, com o intuito de confundir a opinião pública.

No dia 25 de maio de 2011, a presidenta Dilma Rousseff “suspendeu” o projeto sob a alegação de que seria inadequado por fazer propaganda de uma opção sexual, acrescentando que não se pode interferir na vida privada das pessoas e que, como se referia a costumes, deveria passar pela consulta dos setores interessados da sociedade antes de serem divulgados.

É importante acrescentar que, na ocasião da suspensão, o material ainda estava em análise pela SECADI. Outro aspecto relevante é que o kit educativo havia sido analisado e aprovado por vários órgãos antes de sua finalização e recebeu o apoio de vários outros após o imbróglio. Dentre os órgãos que se manifestaram positivamente em relação ao material ou que vieram a público questionar a decisão por sua “suspensão” encontram-se o Conselho Federal de Psicologia, a UNESCO, a UNAIDS e o Ministério da Justiça, a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBE), a Procuradoria dos Direitos do Cidadão, o Plenário do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, o Centro de Educação Sexual (CEDUS), o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), o Conselho Federal de Serviço Social. O projeto recebeu, ainda, uma moção de apoio na Conferência Nacional de Educação (28/03 a 01/04/2011).

Conclui-se desse episódio, que as políticas menos normalizantes ou que ameaçam de alguma forma a heteronormatividade ensejam fortes reações dos setores conservadores da sociedade.

Em que pesem todas as tensões, avanços e retrocessos das políticas e projetos anteriormente descritos, os temas da sexualidade e da diversidade foram mais uma vez pautados, desta vez nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

[...]

V - comportamento ético, como ponto de partida para o **reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania**, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e **acolhimento da identidade do outro** e pela incorporação da solidariedade;

[...]

XIV - reconhecimento e atendimento da **diversidade** e diferentes nuances da **desigualdade e da exclusão** na sociedade brasileira;

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a **gênero, identidade de gênero**, raça e etnia, religião, **orientação sexual**, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o **enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas**;

[...]

XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de **promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva**, e prevenção do uso de drogas; [...].(Diário Oficial da União, 31/01/2012, grifo meu).

Persistem, portanto, na política nacional de educação, os temas do respeito à diversidade, do enfrentamento às situações de desigualdade e exclusão, da promoção dos direitos humanos, sendo nomeados os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual, dentre outros. São reafirmadas, ainda, as temáticas da promoção da saúde sexual e reprodutiva.

As atuais políticas, em especial as aqui destacadas, fundamentam-se nas ideias de participação popular, de busca da cidadania e de direitos. Nos temas das DST/AIDS e da homofobia, é muito evidente o movimento de grupos ativistas identitários – de militância LGBT e de pessoas soropositivas – que interferem diretamente na proposição e na realização das referidas políticas. Tais políticas representam tentativas de fazer frente à discriminação e à violência homofóbica, que tem na escola um terreno fértil; discutem a desigualdade de gênero; trazem o questionamento da heteronormatividade e, no caso da AIDS, buscam o enfrentamento de uma doença potencialmente letal e idealmente evitável a partir da assunção de determinados comportamentos de prevenção. Poderíamos, então, entender que elas representam um contrapoder, um campo de ação possível, uma intervenção sobre o tema da sexualidade distante da normalização? O dispositivo da sexualidade não é apenas centrado no controle disciplinar dos corpos – embora ainda o inclua – ele tem, hoje, ocupado novos territórios. A sociedade ocidental moderna trata desigualmente os sujeitos de diferentes raças, classes e gêneros e produz múltiplas formas de regular, normalizar e vigiar suas formas de experimentar prazeres e desejos (LOURO, 2007).

A educação sexual realizada nas escolas pode ocorrer tanto no sentido de reificar perspectivas normalizantes e moralizantes quanto representar uma possibilidade de produzir um contrapoder a partir do questionamento da heteronormatividade.

Uma indagação fundamental que se coloca aqui é sobre quem é o professor que irá concretizá-la no “chão da escola” e quais as oportunidades que encontra de dialogar e refletir sobre as complexas questões que se colocam nesse campo.

As políticas e projetos nacionais e regionais em geral pressupõem alguma proposta de formação para os docentes envolvidos em sua execução. A maioria dos professores, no entanto, não recebe formação adequada sobre o assunto.

Neste cenário, algumas experiências vêm se firmando como potentes espaços de formação, dentre as quais merece destaque o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que é tomado como estudo de caso nesta dissertação.

3 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) situa-se entre os discursos e práticas contemporâneos sobre a educação em sexualidade. Sua proposição se deu na arena política em resposta à crescente demanda de que a escola seja *lócus* de ações que formem sujeitos sociais sob a égide da diversidade e do respeito aos direitos humanos. Embora parta de uma iniciativa governamental, seu conteúdo foi elaborado por uma instituição vinculada a uma universidade pública com ampla e reconhecida atuação e pesquisa sobre gênero e sexualidade na perspectiva dos direitos humanos.

Este curso será tomado como estudo de caso nesta dissertação não apenas pelas características acima descritas, mas também pelo acesso que tive aos registros escritos dos cursistas, que serão analisados no capítulo seguinte.

Neste capítulo, apresentaremos o GDE, iniciando por uma breve descrição de sua origem e trajetória e destacando seus objetivos, pressupostos e características. Em seguida, será apresentada a estrutura do curso e as ferramentas que o integram. As características e peculiaridades do curso realizado no ano de 2010 pelo CLAM/UERJ será também descrito por ser desta edição os registros escritos analisados.

3.1 O curso Gênero e Diversidade na Escola

O curso Gênero e Diversidade na Escola foi concebido por iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), que coordenou o projeto, e pelo *British Council* em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)¹⁵; a Secretaria de Ensino a Distância (SEED/MEC) ; a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)¹⁶. Esta última entidade foi responsável pela elaboração do material didático e pela implementação da versão piloto, em parceria com as demais entidades governamentais participantes.

¹⁵ Atualmente esta secretaria é denominada “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ MEC)”.

¹⁶ O Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ) que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. (www.clam.org.br).

O financiamento do projeto ficou a cargo da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), do Ministério da Educação (MEC), e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), com a contribuição do *British Council*.

O curso piloto ocorreu em 2006, envolvendo 900 profissionais da educação das redes municipais e estaduais das cidades de Porto Velho (RO), Salvador (BA), Dourados (MS), Niterói e Nova Iguaçu (RJ). A metodologia do curso foi semipresencial, com 30 horas presenciais e 170 a distância, através do ambiente virtual e-Proinfo e o público-alvo foram professores do Ensino Fundamental.

O projeto foi avaliado positivamente pelos envolvidos¹⁷ e, por isso, a partir de 2008, o curso foi incluído na rede de Educação para a Diversidade¹⁸ da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC. Naquele ano, foi assinado convênio com 20 universidades para sua oferta, via ensino a distância, em diferentes estados da federação, capacitando 13 mil professores. A partir de então, o número de universidades que oferecem o curso aumentou e atinge atualmente cerca de 30 universidades e 15 mil cursistas por ano. Para ofertar os cursos a distância, os polos presenciais devem ser equipados com laboratórios de informática e disponibilizar o apoio de tutores aos alunos. As prefeituras e governos de estado enviam ao MEC suas propostas de projeto para criação de polos de apoio presencial e se comprometem a mantê-los e os cursos são oferecidos por universidades participantes do Sistema UAB.

O objetivo do GDE é a formação de professores na temática de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais a partir da disponibilização de ferramentas de reflexão crítica sobre os temas. O público-alvo são professores da educação básica da rede pública brasileira e o curso busca preparar esses profissionais para o enfrentamento da discriminação e do preconceito no ambiente escolar.

O projeto se integra nas ações que visam cumprir o disposto no Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004); no programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual (2004); na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2003) e na Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁷ Existem algumas publicações que apresentam avaliação da experiência piloto do GDE e são apresentadas nas referências dessa dissertação: Carrara e Rohlden (2008) e Rohlden (2009), Rohlden, Araújo e Barreto (2009).

¹⁸ “O objetivo da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é estabelecer grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico.[...] As temáticas da diversidade contemplam, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): Educação para a Diversidade, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Educação Integral e Integrada, Gênero e Diversidade na Escola, Saúde na Escola, Educação para os Direitos Humanos, Produção de Material Didático para a Diversidade, Educação Escolar, Culturas e História dos Povos Indígenas e Mediadores de Leitura, temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública da educação básica no Brasil.” BRASIL. Ministério da Educação (MEC). MANUAL OPERACIONAL REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: Brasília, SECAD, 2010.

Educação Nacional (Lei 9.394/96), no artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos da Educação Básica.

A justificativa para o projeto fundamenta-se na constatação de a escola ser um ambiente de sociabilidade onde são produzidos e reproduzidos preconceitos, discriminações e onde ocorre a exclusão de pessoas que não correspondem aos padrões dominantes de orientação sexual, gênero e raça.

A iniciativa do GDE trata de forma transversal, as temáticas de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais. Além disso, ela articula diferentes agências do governo e um organismo internacional, efetivando uma gestão transversal da política pública. A ideia de transversalidade, embora consolidada em diferentes documentos públicos, inclusive os produzidos a partir das conferências nacionais, raramente é concretizada no plano da ação, daí seu aspecto inovador. A transversalidade no tratamento das temáticas fundamenta-se na sinergia e articulação entre as diferentes formas de discriminação e preconceito referentes à raça/etnia, ao gênero e à orientação sexual.

Desde o projeto piloto, o GDE tem ensejado estudos acadêmicos (GRÖSZ, 2008; MOSTAFA, 2009; WASSER, 2010) e, com sua expansão via UAB, são realizados encontros, seminários, congressos em diversas regiões do país, assim como são editadas publicações em livros (ROHDEN, ARAUJO, BARRETO, 2008; MINELLA, CABRAL, 2009), artigos e em anais de congressos (ROHDEN, 2009; DESLANDES, 2010; BASSALO, 2011) a partir das experiências específicas realizadas nesses locais.

Acrescente-se a isso o fato de o GDE ter dado origem ao Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS/UERJ), também em parceria com órgãos governamentais, ampliando o público-alvo e incluindo, além da educação, profissionais das áreas da saúde, e ciências humanas e sociais. O objetivo do EGeS é “capacitar profissionais universitários de diversas áreas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou de intervenção, tendo como foco as discussões em torno das desigualdades baseadas em gênero e sexualidade”.¹⁹

Esta breve descrição da trajetória do GDE permite dimensionar sua importância no atual panorama das políticas de formação de professores na temática de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais em nível nacional.

¹⁹ www.e-clam.org/historia.php

3.2 GDE: pressupostos e características

Alguns pressupostos básicos orientaram a elaboração do material didático e toda a proposta do GDE, segundo Rohden e Carrara (2008), e podem ser sintetizados nos sete princípios abaixo apresentados:

- As diferenças de gênero, de etnia e de diversidade sexual devem ser respeitadas e valorizadas e não simplesmente toleradas. Elas não deveriam, portanto, servir de base para discriminações e exclusões.
- Essas diferenças são tratadas numa perspectiva não essencialista. Assim, as naturalizações e biologizações presentes no senso comum e em algumas perspectivas científicas são criticadas ao longo do curso.
- As discriminações e as desigualdades envolvendo os aspectos de gênero, orientação sexual e etnia são fortemente imbricadas na vida social e na história de várias sociedades, por isso são abordadas de modo transversal.
- As leis antidiscriminatórias não são suficientes para fazer cessar as violências de gênero, de raça e orientação sexual, por isso é considerado essencial privilegiar ações que busquem a transformação das mentalidades e práticas sociais.
- O estatuto das diferenças de gênero, raça e orientação sexual envolvem delicadas questões morais sobre as quais o curso pretende discutir as posições éticas em jogo, de forma a que o cursista construa uma posição própria sobre o debate.
- O GDE não mostra uma visão ingênua sobre a escola e reconhece o fato de historicamente ela ter sido lugar de normalização e exclusão. No entanto, ela é considerada um espaço estratégico para a produção de um processo de transformação a partir do desenvolvimento de um espírito crítico.
- A modalidade de curso a distância permite ampliar seu campo de ação para diferentes estados do Brasil e possivelmente para outros países.

Rohden e Carrara (2008) destacam que a modalidade virtual do curso representou um desafio, em especial pela preocupação em tratar por esse meio os temas delicados que propõe:

Nesse ponto, foi de fundamental importância encarar essa modalidade de educação não como um meio de massificação da transmissão do conhecimento, mas como possibilidade criativa e inovadora a ser testada no que se refere aos temas das diferenças sociais construídas a partir de marcadores relacionados a sexo/gênero, sexualidade e raça/etnia (ROHDEN; CARRARA, 2008).

O GDE parte, portanto, da perspectiva dos direitos humanos e, pelos princípios acima elencados, fica clara sua intenção de produzir um projeto distanciado de pretensões prescritivas e normalizadoras.

O curso é composto por cinco módulos, sendo: 1. Diversidade; 2. Gênero; 3. Sexualidade e Orientação Sexual; 4. Relações Étnico-Raciais; 5. Avaliação.

No módulo “Diversidade”, são apresentados os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo e preconceito, que são básicos para a compreensão dos conteúdos dos módulos seguintes. É enfatizada a importância do respeito e valorização da diversidade e a escola é apresentada como local de produção e reprodução de desigualdades, mas também como potencial promotora da igualdade.

Os módulos 2, 3 e 4 são divididos em três unidades e cada uma delas é composta por um conjunto de textos, produzidos por especialistas convidados, a partir dos princípios acima mencionados.

No módulo de avaliação são realizadas as orientações que objetivam sintetizar os resultados da participação do cursista.

As ferramentas que integram o curso são:

- **Diário:** composto pelo *registro dos conhecimentos prévios*, isto é, o que o cursista já sabe ou já vivenciou sobre o tema a ser tratado e *registro dos conhecimentos adquiridos* a ser realizado após a leitura dos textos e a participação nos fóruns, destacando as ideias semelhantes, diferentes ou contrárias ao seu modo de pensar inicial.
- **Fóruns online:** integrados pelo *Fórum de Apresentação*, *Fórum Contato com o/a professor/a online*, *Fórum para discussão do caso e dos textos* (nas Unidades dos Módulos 1, 2,3 e 4) e *Fórum Orientação com o/a professor/a online* (no item *Avaliação final do curso*). O *fórum para discussão do caso e dos textos* permanecia aberto durante toda a semana de estudo de cada unidade e era fechado ao final desse período, quando um novo fórum era aberto para o debate da unidade seguinte. Os fóruns foram mediados por um professor *online*, que propunha um caso a ser debatido, escolhido dentre os que eram apresentados no material didático.
- **Avaliação:** composta pelo *Memorial* (relato em que o cursista sintetizava sua vivência no curso a partir dos registros feitos ao longo do curso), *Autoavaliação* (através do preenchimento de uma grade disponível no ambiente virtual) e *Trabalho Final*, que consistia na proposta de projeto ou

atividade sobre um ou vários temas abordados e que pudesse ser aproveitado na prática docente junto a alunos/as da Educação Básica²⁰.

O GDE tem como material de apoio um livro de conteúdo, contendo os textos básicos que informam os debates e um caderno de atividades²¹. Os textos contidos no livro de conteúdo foram elaborados por especialistas com *expertise* nas temáticas, de diferentes orientações teóricas, mas que tinham em comum a perspectiva crítica e de observância dos direitos humanos. Os textos têm autoria coletiva, pois foram produzidos a partir do debate destes especialistas visando à transversalidade a que o curso se propunha.

O caderno de atividades não estava previsto no projeto piloto e foi produzido em função da reivindicação de cursistas que participaram das primeiras turmas. O propósito do material é auxiliar o professor a elaborar estratégias de ensino para a abordagem das temáticas do gênero e diversidade em sala de aula. O material apresenta, então, algumas “situações didáticas” com o objetivo de estimular o professor a adaptá-las à sua realidade ou utilizá-las como base para criar novas situações de aprendizagem. Fica explicitada, na apresentação do material, a intenção de que esse material não seja utilizado como manual, buscando a coerência com o princípio não normativo do GDE.

A fundamentação pedagógica do curso baseia-se na capacidade de autonomia e integração dos campos de conhecimento, através do equilíbrio entre o estudo individual e a interação dos participantes nos ambientes virtuais. Embora o GDE seja um curso considerado semipresencial, que se realiza em ambiente virtual em sua maior parte, está presente a perspectiva dialógica através dos fóruns *online*.

Os tutores *online* fazem a mediação da aprendizagem a partir dos conteúdos elaborados pelos especialistas. Eles são selecionados a cada versão do curso, pelos polos de educação a distância, dentre estudantes de pós-graduação ou profissionais do campo com domínio prévio dos conteúdos dos módulos. No projeto piloto e nas versões realizadas pela UERJ/CLAM, os tutores participaram de formação inicial e foram assistidos ao longo da realização do curso por assistentes de curso para auxiliá-los nos aspectos didáticos.

²⁰ A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e pelo Ensino Médio.

²¹ Estes materiais podem ser acessados em www.clam.org.br.

3.3 O curso GDE/UERJ/ 2010

Apresentarei aqui a estrutura do curso ocorrido em 2010²², oferecido pela UERJ/IMS/CLAM, idealizadora do curso e executora, desde o projeto piloto, no estado do Rio de Janeiro²³. O presente estudo teve como *corpus* parte do material produzido nessa versão do curso.

No Rio de Janeiro, o GDE é certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Seu modelo pedagógico utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle e-CLAM e a carga horária total é de 200 horas, sendo 18 presenciais.

Em 2010 o curso ofereceu 1300 vagas para diferentes regiões do estado e formou 27 turmas, com cerca de 45 alunos em cada uma delas, compostas por professores da rede pública do Ensino Fundamental, residentes em diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro.

O início do curso foi em março de 2010, quando ocorreu o primeiro encontro presencial e seu término foi em outubro do mesmo ano, com o módulo de avaliação. A plataforma virtual foi aberta em maio e encerrada em outubro, com a divulgação dos resultados finais.

No primeiro encontro presencial, foram apresentados os objetivos, a metodologia, as atividades que seriam realizadas, os modelos e critérios de avaliação assim como a plataforma virtual onde o curso seria desenvolvido. Nessa ocasião, foi entregue o livro de conteúdo do GDE. Os demais encontros presenciais ocorreram ao início de cada módulo, em formato de oficina, para discussão de assuntos pendentes ou não abordados no AVA.

O objetivo da iniciativa foi assim apresentado:

Formar professoras/es para que possam **refletir** e **obter instrumentos** para **lidar** com os **comportamentos** e **atitudes** que envolvam relações de gênero, étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual. (www.e-clam.org.br/Informacoes-basicasGDE2010_grifo_do_autor).

O modelo pedagógico baseou-se no autoestudo, representado pela aprendizagem individual e na aprendizagem cooperativa, através da interação com os demais participantes e com o tutor *online*.

A metodologia tinha a proposta de “trabalhar com a desconstrução e a construção de valores”, de forma que, por meio dos registros no diário e das discussões nos fóruns, o participante pudesse “perceber as mudanças em seus valores” e “questionar suas certezas”. (www.e-clam.org.br/Informacoes-basicasGDE2010).

²² As informações e citações aqui apresentadas foram retiradas do site www.e-clam.org.

²³ O Rio de Janeiro não havia se inserido no programa da Universidade Aberta do Brasil em função de questões institucionais.

As atividades realizadas ao longo do curso consistiram no registro dos conhecimentos prévios ao início de cada módulo; realização das leituras e estudos propostos (incluindo o texto base e materiais complementares como websites, livros, vídeos e artigos); participação nos fóruns *online* e o registro dos conhecimentos adquiridos ao final de cada módulo.

Os certificados de conclusão do curso foram concedidos mediante aprovação na avaliação, aferida a partir dos seguintes instrumentos: participação nos fóruns (3 pontos); auto avaliação (2 pontos); memorial (2 pontos) e trabalho final (3 pontos), perfazendo um total de 10 pontos. A aprovação era alcançada se o cursista obtivesse pelo menos 5 pontos no total e não zerasse qualquer dos itens de avaliação.

O cursista foi informado que por esses instrumentos seria avaliada a conquista dos objetivos previstos nas Unidades e a “participação de forma crítica e ética, com respeito e tolerância à pluralidade e suas contribuições trazidas das experiências de vida, bem como advindas de pesquisas e de fontes de leitura”. (www.e-clam.org.br/Informacoes-basicasGDE2010).

Na autoavaliação, o cursista foi indagado sobre sua participação em cada uma das ferramentas do curso. A avaliação do memorial era baseada nos registros das suas reflexões e na capacidade de sintetizar os conceitos trabalhados, demonstrando tê-los assimilado.

O trabalho final consistia na elaboração de um projeto ou proposta de trabalho sobre um ou vários dos temas abordados, que pudesse ser utilizado na prática docente junto aos alunos da Educação Básica. Foram avaliados a valorização dos temas tratados ao longo do curso; a pertinência da proposta ao que poderia ser desenvolvido em sala de aula; a inclusão do tema nas diferentes áreas do conhecimento; o envolvimento da comunidade escolar; o atendimento aos indicadores do enunciado e a possibilidade de ser replicado em outras realidades.

Todos os registros, nas diferentes ferramentas acima descritas, eram realizados em ambiente virtual e nesse ambiente também eram encontradas as informações e materiais necessários para os estudos, assim como indicações para seu aprofundamento. O cursista poderia acessar seu professor *online* ao longo do curso, caso tivesse dúvidas, e também ao seu término, para orientá-lo na elaboração do trabalho final.

Os atores envolvidos no processo foram a coordenação executiva, a coordenação de Educação a Distância (EAD), os assistentes de curso e de tutoria, o suporte técnico, o apoio presencial, o professor formador, os professores *online* (tutores), além dos cursistas.

3.4 Metodologia

Foram analisados, neste estudo, os registros escritos produzidos em ambiente virtual pelos cursistas de duas turmas do GDE 2010, realizado no estado do Rio de Janeiro, nas seguintes ferramentas do Moodle e-CLAM: “fóruns para discussão do caso e dos textos”; “memorial” e “trabalho final”.

Dado o grande volume de material produzido nessas ferramentas, foram selecionadas duas turmas, a partir dos critérios a seguir discriminados. Foi escolhida uma turma que concentrava professores que residiam e/ou trabalhavam na região metropolitana do Rio de Janeiro, a partir da hipótese de que tais profissionais teriam maior acesso a outras possibilidades de formação e possivelmente compartilhariam valores menos tradicionais, o que seria uma característica das regiões metropolitanas (VELHO, 2010). O objetivo foi possibilitar alguma comparação entre as ideias expressas por esse grupo em relação ao grupo da segunda turma, composta por residentes de regiões mais afastadas dos centros urbanos do estado.

A frequência de participação dos cursistas nas ferramentas de registros escritos foi um segundo parâmetro adotado na seleção. Foram escolhidas, então, turmas nas quais houve menor número de desistências do curso e os cursistas participaram de forma mais ativa em todas as etapas que geraram registros escritos. Tal opção justificou-se pela maior disponibilidade de material passível de análise mais consistente das ideias prévias dos cursistas e das suas possíveis modificações ao longo do processo²⁴.

Durante este estudo, atentou-se para alguns vieses que poderiam constar do material produzido pelos cursistas.

Em primeiro lugar, pode-se pressupor que quem procura o curso está de alguma forma sensível ao tema, o que levaria a esperar ideias menos normativas, tradicionais e preconceituosas quando comparadas aos demais representantes da categoria dos professores. Não é possível saber, no entanto, como ocorreu a designação do profissional para participar do curso. Na minha experiência com a rede pública de ensino, pude testemunhar que a designação de profissionais para participar de projetos ou atividades obedece a critérios diversos tais como a escolha da área de trabalho mais próxima do tema (tradicionalmente o tema da sexualidade é relacionado aos professores de Ciências, Biologia ou orientadores educacionais); a disponibilização de tempo do profissional; a proximidade pessoal com o

²⁴ O volume de material de cada turma correspondeu a cerca de 1000 páginas.

diretor, dentre outros. Dessa forma, o pressuposto de uma maior sensibilização para o tema não constitui uma certeza.

O fato de o curso ser certificado e haver a exigência de uma avaliação como pré-requisito para a certificação é um segundo aspecto a ser considerado, pois poderia levar o cursista a dizer o que considerava ser esperado dele. No entanto, a tensão entre suas ideias prévias e suas expectativas de desempenho frente ao curso é o foco principal deste estudo.

Um terceiro aspecto refere-se à peculiaridade do curso ter sido realizado através de um ambiente virtual de aprendizagem. A ferramenta *fórum online* faz com que o GDE, embora ocorra a distância, não se dê de forma solitária, pois permite a interação dialógica no processo de formação do aluno.

Os fóruns do GDE podem ser caracterizados como uma forma de comunicação assíncrona, na qual a troca de mensagens é intercalada por algum período de tempo, ou seja, não se trata de uma comunicação instantânea. Os interlocutores, sejam eles outros cursistas ou tutores, não estão presentes simultaneamente, havendo um descompasso temporal entre os momentos em que a informação é emitida e recebida. Isto permite uma “compreensão responsiva de ação retardada” (BAKHITIN, 1997), dado o intervalo de tempo entre a recepção da mensagem e a resposta a ela dada, o que favorece a elaboração de uma melhor resposta.

Desta forma, “a natureza quirográfica desse tipo de comunicação afeta de uma forma especial tanto o ato de tomar posse dos conteúdos da interpelação do emissor quanto o ato de construção da resposta do receptor” (JUNGBLUT, 2004). O texto-resposta pode ser construído mais de acordo com a compreensão responsiva e pode ser retroalimentado pelas reflexões resultantes das próprias dificuldades de compô-lo. Dessa forma, por haver um intervalo de tempo entre a leitura da mensagem postada por outro participante do fórum *online* e a elaboração da resposta do cursista, é possível maior reflexão e controle sobre o que diz.

Considera-se aqui que o material de registro escrito do GDE permite uma análise consistente, uma vez que os vieses e limites deles decorrentes foram devidamente considerados. Tomados como formações discursivas (FOUCAULT, 1986), esses possíveis vieses não constituem obstáculos, mas compõem o próprio estudo. Segundo Foucault:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] (FOUCAULT, 1986, 43, grifo do autor).

Na perspectiva foucaultiana, os discursos são práticas sociais, produzem-se em razão de relações de poder e constituem-se em um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. O enunciado é uma função que se caracteriza por quatro elementos básicos: um referente (princípio de diferenciação), um sujeito (“posição” a ser ocupada), um campo associado (coexistência com outros enunciados) e uma materialidade específica.

Os discursos dos participantes do GDE aqui analisados são compostos por conjuntos de enunciados que se enquadram no dispositivo da sexualidade e se produzem em função de referentes que têm sua existência em variadas instâncias – os discursos médicos, psicológicos, pedagógicos, religiosos, da mídia, da moral, etc. Os cursistas assumem posições de sujeito e tomam tais discursos como próprios. Diversos campos de saber-poder, no entanto, atravessam tais discursos supostamente originais, não apenas aqueles normalizantes, mas também os que se produzem nas resistências e falam em nome dos direitos humanos. A materialidade aqui focada é contexto do curso GDE.

A análise do conteúdo registrado nas diferentes ferramentas do GDE busca identificar as tensões existentes entre as ideias prévias dos cursistas e o que é posto em debate pelo curso. Busca-se mapear os temas polêmicos, por se distanciarem do senso comum, e também os consensos que se evidenciam nesses registros. Outro objetivo é identificar, nas produções escritas, as negociações que os cursistas fizeram no sentido de assimilar os conteúdos e produzir um discurso condizente com o que julgavam que fosse esperado deles. Por último, porém não menos importante, são analisados os efeitos da recepção imediata do conteúdo do curso sobre as ideias e valores dos cursistas acerca das temáticas sexualidade, gênero e diversidade sexual. Embora o tema das relações étnico-raciais seja integrante do curso, não será incluído na análise por fugir ao tema central desta dissertação.

O esforço aqui realizado é o de interrogar os discursos sem a intenção de encontrar sentidos ocultos, mas sim a compreensão do que produz e determina a existência dos enunciados e como esses se distribuem no conjunto do discurso.

Este estudo não foi submetido ao Comitê de Ética por se tratar de uma análise precipuamente documental. Os nomes dos cursistas cujas produções escritas são utilizadas permanecem no anonimato, assim como não são divulgadas quaisquer informações que possam identificá-los. Os nomes utilizados para identificar as falas dos cursistas são fictícios, mas preservam o gênero do seu autor. As turmas não são identificadas por número, como no material original e sim pelas letras *a* e *b*.

As ferramentas *online* de onde foram retirados os depoimentos são identificadas por letras e números. A letra M indica *módulo*, seguido de numeração de 1 a 4, situando a qual

módulo se refere. A letra F indica *fórum* e segue a representação do módulo, com numeração de 1 a 3, especificando de qual fórum do módulo em questão o fragmento foi retirado. A abreviatura *memo.*, indica que o texto foi retirado do memorial e a referência ao *trabalho final* aparece por extenso.

Os fragmentos dos textos postados nas ferramentas *online* do GDE foram copiados exatamente da forma como foram produzidos. Optou-se por não indicar com o termo *sic* as inadequações gramaticais, por julgar tal recurso desnecessário ao propósito do estudo aqui realizado. Citações adicionais ou mais extensas de postagens e conversas *online* encontram-se em anexo, para verificação.

A turma denominada *GDE a* era composta de participantes que trabalhavam e/ou residiam na região metropolitana do Rio de Janeiro. Foram 46 inscritos, mas 11 deles não fizeram qualquer postagem, o que caracterizou abandono inicial e 3 deixaram o curso nos módulos iniciais. Apenas 18 trabalhos finais foram postados na plataforma virtual, indicando que este quantitativo cumpriu todas as suas etapas.

Não há registro preciso sobre o nível de formação dos cursistas e as informações aqui apresentadas foram apreendidas a partir do *fórum de apresentação*, no qual nem todos informaram tal dado. A maior parte dos 35 cursistas que participaram do *fórum de apresentação* tem nível superior em diferentes áreas, com predomínio das Ciências Humanas. As áreas de formação são diversas, incluindo Pedagogia, História, Geografia, Psicologia, Serviço Social, Filosofia, Letras (Português/Inglês/Literatura), Comunicação Social, Ciências Sociais, Artes, Educação Física, Ciências Biológicas, Biblioteconomia, Matemática e Física. Alguns possuem, além da graduação, especializações e mestrado.

Os níveis e modalidades de ensino em que atuam os participantes também são diversificados, com predomínio do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos). Há, ainda, os que atuam na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (PEJA), Ensino Profissionalizante, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Direção Escolar, nas Secretarias de Educação e de Políticas para Mulheres, além de ONGs. Muitos atuam em mais de uma modalidade ou nível de ensino.

O grupo foi muito atuante nos fóruns e alguns chegaram a postar mais de uma vez por dia, respondendo ou questionando os colegas, sugerindo filmes, livros, comentando fatos vivenciados ou situações divulgadas na mídia. Alguns participantes demonstravam alguma leitura prévia de autores citados no material do GDE, como Foucault, Bourdieu, Paulo Freire, Simone de Beauvoir.

Os participantes do *GDE b* residiam e/ou trabalhavam em local do Estado do Rio de Janeiro distante da Região Metropolitana. A turma teve 47 inscritos, mas 7 nunca postaram nos fóruns e 2 abandonaram após o início do curso. Há disponível na plataforma virtual o registro de 36 trabalhos finais, o que indica que este número de cursistas cumpriu todas as etapas do curso.

A maior parte dos 40 participantes do *fórum* que apresentaram informação sobre seu grau de instrução tem curso superior completo. Quatro cursistas declaram ter cursos de pós-graduação. As áreas de formação são variadas, sendo citadas: Educação Física, Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Artes, Inglês, Língua Portuguesa, História, Geografia e Direito. Os níveis e modalidades em que eles atuam como professores abarcam desde a Educação Infantil, até os dois segmentos do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Alguns atuam na direção de escolas, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e na Secretaria de Educação. A maioria atua nos dois segmentos do Ensino Fundamental.

A participação do grupo nos fóruns foi muito intensa. Houve muitos relatos de experiências e o grupo compartilhava suas dúvidas e incômodos com os temas que contrariavam suas ideias prévias. Duas cursistas postavam diariamente nos fóruns, por vezes mais de uma vez por dia.

A maior parte dos participantes das duas turmas era do sexo feminino. No *GDE a*, 7 homens se inscreveram (16,2%) e 2 abandonaram o curso. No *GDE b*, os 4 cursistas do sexo masculino inscritos concluíram o curso (8,7%).

A participação majoritariamente feminina em projetos que tematizam a educação em sexualidade também foi observada e discutida em outros estudos (ALTMANN, 2005; ROSISTOLATO, 2007).

4 DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE A DEMANDA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA

A ideia de que a escola é um local potente para tratar dos temas da sexualidade e da diversidade sexual pode ser encontrada nos registros das duas turmas analisadas. As justificativas apresentadas demonstram a crença no poder da escola de promover mudanças nos comportamentos e mentalidades dos alunos. No entanto, os cursistas reconhecem que a escola é um lugar de normalização e se ressentem de dificuldades pessoais e da falta de formação adequada para a empreitada, considerada árdua e delicada pela maioria deles.

4.1 O reconhecimento da importância de abordar os temas da sexualidade e da diversidade na escola

A maior parte dos professores cursistas das duas turmas analisadas admite ser necessário tratar dos temas da sexualidade e da diversidade com as crianças e os jovens e que a escola é um espaço adequado para fazê-lo (anexo A, 1.1). Afirmação semelhante pode ser também observada em outras pesquisas e estudos sobre o tema. Castro, Abramovay e Silva (2004), na pesquisa *Juventudes e Sexualidade*, realizada com pais, professores e alunos de escolas de ensino fundamental e médio de 13 capitais brasileiras e do Distrito Federal, constataram que a maior parte dos professores que participou dos grupos focais era favorável à discussão da sexualidade na escola. Esses participantes lembraram, no entanto, que tais assuntos são polêmicos, uma vez que envolvem uma multiplicidade de valores, crenças e visões das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Um dos principais argumentos dos cursistas do GDE a favor da escola ser *locus* para tal temática é o fato de ela ser o lugar de disseminação do conhecimento científico – e é sob a égide desse conhecimento que o sexo deve ser abordado, segundo muitos deles (anexo A, 1.2). O caráter científico atribuído ao tratamento da sexualidade é apresentado como argumento legitimador.

A abordagem científica da sexualidade na escola foi constatada por Altmann (2005), que realizou uma etnografia em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro entre os anos de 2002 e 2003, quando constatou que o tema não era tratado de forma transversal nas disciplinas, como propõem os PCN, mas era objeto preferencial nas aulas de Ciências e, em especial na sétima série (atualmente oitavo ano), quando o conteúdo *reprodução humana*

compõe a grade curricular. Nas aulas observadas, foram tematizados os aparelhos reprodutores masculino e feminino, as transformações do corpo na puberdade, a gravidez, a AIDS e outras DSTs, e os métodos contraceptivos, especialmente o preservativo masculino. A autora observa que, como habitualmente o conteúdo das aulas enfatiza a dimensão reprodutiva da atividade sexual e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, o prazer e as diversas possibilidades de expressão da sexualidade, como o “ficar” e a homossexualidade, não são tematizados. Assim, a escola não reconhece as diversas formas de os adolescentes se relacionarem sexualmente, o que pode, inclusive, dificultar o acesso à informação e à prática do “sexo seguro”. (ALTMANN, 2009).

Outro aspecto lembrado pelos cursistas é o alcance quase universal que a escola vem conquistando nas últimas décadas (pelo menos no ensino fundamental), o que torna esse espaço adequado para abordar a sexualidade com as crianças e os jovens. Esse argumento é também destacado nas justificativas das principais políticas públicas nacionais referentes ao tema, assim como na *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2010). O documento enfatiza, ainda, que a organização institucional da escola torna possível a realização de um trabalho intencional e sistemático, o que é igualmente salientado pelos cursistas.

Embora seja quase unânime a ideia de que a escola é de fato um *locus* privilegiado para abordar a sexualidade, alguns cursistas levantam dúvida sobre se o professor é o profissional mais indicado para realizar esta tarefa ou se a escola deveria abrir as portas para os especialistas (anexo A, 1.3). Em geral, são considerados especialistas neste campo os médicos, os enfermeiros ou os psicólogos.

Outro argumento em defesa de trabalhar a temática da sexualidade é a constatação de que ela já está presente na escola e se manifesta de forma descontrolada, caótica e inadequada pelos jovens, na visão dos cursistas (anexo A, 1.4). O comportamento das crianças e jovens é entendido como precoce e exageradamente sexualizado. A função da escola seria, então, conter os seus excessos. Esta tentativa, no entanto, é vista às vezes como vã:

A escola é uma grande acolhedora de diferenças. Mas, não sabe lidar com ela! Posso afirmar pois trabalho em escolas e vejo **meus colegas se desdobrarem para "conter" alunos com a sexualidade à "flor da pele", envolvimento com drogas, desrespeito às diferenças (sejam físicas, sociais ou apenas pela aparência ou opção sexual)**. Na maioria das vezes é um **esforço em vão, sem preparo, sem entendimento, sem capacitação...só medem força e mais nada!**[...] Na prática, na realidade das escolas públicas, **como implementar toda essa teoria??** (Camila, GDE b, memo., grifo meu).

Encontramos em Louro (1999) a reflexão de que tradicionalmente a escola se impõe a árdua e contraditória tarefa de ensinar a sexualidade “normal”, assim como de contê-la. Nos ensinamentos escolares, o exercício da sexualidade deve ser adiado para a vida adulta, enquanto as crianças deveriam manter a pureza e a inocência que lhes seria peculiar. Aqueles que expressam comportamentos que fogem a esses princípios devem, então, ser devidamente contidos pelas técnicas disciplinares.

Além da necessidade de contenção de uma sexualidade exagerada e “precoce” dos jovens, são também enfatizados pelos cursistas a gravidez na adolescência, os “abortos clandestinos” e as doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, como justificativas fundamentais para a urgência da abordagem do tema da sexualidade na escola (anexo A, 1.5). Essas falas ratificam a demanda explicitada nos documentos oficiais nacionais (BRASIL, 1997) e internacionais (UNICEF, 2010), que também apresentam esses temas como justificativas para a urgência de a escola desenvolver um trabalho relativo à sexualidade.

Outro aspecto abordado no documento da UNICEF (2010) e presente nas postagens dos cursistas é o argumento de que saber sobre o sexo protege as crianças e jovens de serem vítimas de abuso e exploração:

[...] Outro ponto importante é que vejo o conhecimento (no caso, sobre as formas de expressão da sexualidade) como **um instrumento de proteção física e emocional para nossas crianças, adolescentes e jovens**. Alguns deles podem estar sendo **abusados sexualmente** desde quando muito novos e dentro de suas casas ou proximidade a elas, sem no entanto reconhecer a gravidade do crime da qual são vítimas. **Cientes do seu corpo e do direito individual sobre ele, estas crianças encontrarão caminhos de defesa, inclusive sabendo pedir ajuda, e tendo também a escola como um ambiente em que ela se sinta a vontade para se posicionar e/ou pedir auxílio.** (Alair, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

O tema da proteção das crianças dos possíveis abusos sexuais tem emergido nas últimas décadas como um problema social contemporâneo, que envolve diferentes categorias classificatórias, tais como “abuso sexual infantil”, “exploração sexual de crianças” e “pedofilia”. A “explosão discursiva” sobre o tema ocorre acompanhada da condenação ao silêncio, compreendido como omissão e conivência. Esse fenômeno é complexo e envolve múltiplos sentidos e posições políticas, tanto no que se refere à sua compreensão quanto a estratégias de atuação (LOWENKRON, 2010). Dentre os múltiplos sentidos, há os que vinculam a violência à barbárie e à pobreza ou ao desvio psicológico, a depender da classe social do agressor (LANDINI, 2003). Além desses sentidos, o discurso religioso conservador tem estabelecido uma relação entre a pedofilia e a homossexualidade, a partir do argumento de que esta última seria resultante de abusos sexuais ocorridos na infância.

Outro argumento utilizado para a defesa da educação em sexualidade na escola é o reconhecimento de que a escola recebe alunos com experiências de vida, culturas, valores,

credos e expectativas muito diferenciadas, por isso o tema da diversidade não pode ser estranho a ela (anexo A, 1.6). Assim, a escola é vista como local privilegiado para a promoção da igualdade, da cultura de paz e do questionamento da norma. Nesse caso, é enfatizada a reflexividade possível de acontecer a partir de uma abordagem informada sobre a sexualidade e a diversidade sexual.

Devemos concluir que a escola é parte **fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa e que possamos ser influência positiva para a desconstrução de valores contrários à pluralidade de gêneros que temos hoje**. Que nossos questionamentos e problematizações sejam norteadores para nosso alunado e suas famílias, que **ao refletirem**, se não aceitarem, que pelo menos **respeitem os “diferentes”**. (Fernanda, *GDE b*, memo., grifo meu).

Foi encontrada também a ideia de que é inadmissível o professor agir de forma discriminatória, sob o argumento de que a informação e o conhecimento científico deveriam qualificá-lo para ter atitudes menos preconceituosas:

A reprodução de comportamentos alienados nos faz ser piores do que as pessoas que cometem certas atitudes preconceituosas por pura ignorância, pura falta de "saber". **Afinal, somos acadêmicos, letrados e supostamente mais bem informados**. (Fernanda, *GDE b*, M1, grifo meu).

A escola deve desenvolver um trabalho pedagógico a respeito do sexo. Essa é a convicção quase unânime que pode ser apreendida da leitura do material postado pelos cursistas e talvez seja o que os impeliu a participar do GDE. A demanda social direcionada à escola de abordar a sexualidade, expressa pelas políticas públicas, parece encontrar eco nos professores aqui representados. As justificativas elencadas para tal empreitada também se assemelham. Cabe indagar, aqui, quais pedagogias os professores praticam e sob quais princípios o fazem, especialmente porque esses mesmos cursistas/professores reconhecem ser a escola um lugar de normalização.

4.2 A escola como lugar de normalização

A escola é um dos locais privilegiados onde se pratica a pedagogia da sexualidade e o disciplinamento dos corpos, de acordo com a perspectiva foucaultiana. Ela concorre para a modelação das identidades sexuais, legitimando algumas práticas e reprimindo e marginalizando outras. O aprendizado da norma ocorre nas situações cotidianas ou especiais e essas experiências contribuem para a construção das identidades sociais, em especial nas dimensões de gênero e de orientação sexual. Assim, como instituição normativa, a escola é responsável pela produção e perpetuação da heteronormatividade. (LOURO, 2007).

Deborah Britzman (1999) coloca em questão a possibilidade de a escola trabalhar os temas relacionados à sexualidade. Ela sinaliza que a cultura da escola em geral está baseada em modos autoritários de interação e em um ensino baseado em respostas certas ou erradas, o que não estimula a curiosidade. A autora discute que na educação escolar, as crianças em geral são tomadas como problemas, que necessitam de normalização. A partir do referencial foucaultiano, pensa a análise/problematização/cura desencadeada pela identificação dos referidos “problemas” como resultantes do aparato saber/poder/prazer. Os problemas comumente produzidos e reafirmados pelos cursistas neste estudo são a sexualidade “exagerada” das crianças e jovens, a gravidez na adolescência, as DST/AIDS, as situações de abuso sexual e a presença de homossexuais na escola.

Muitos cursistas reconhecem que as normas, os preconceitos e discriminações presentes na sociedade são reproduzidos no espaço escolar (anexo A, 2.1), como podemos observar na postagem a seguir:

Vejo que a **escola tem uma função imprescindível nessa questão**, já que somos educadores(as) responsáveis pela formação de nossos alunos(as). Contudo, **é preciso ter os pés no chão. Estamos falando de uma instituição-escola que está inserida nesse contexto ou, seja, em uma sociedade que condena o que é diferente daquilo que ela preconiza que deva ser seguido.** (Giselda. *GDE a*, memo, grifo meu).

Outro aspecto recorrente nas postagens foi o medo do conflito. A ideia de que a escola é lugar da disciplina e não deve produzir polêmica é bastante forte e difundida. Esse temor aparece como justificativa para que os temas da sexualidade e da diversidade sejam entendidos como assuntos delicados. Algumas postagens destacam que o trabalho envolvendo esses temas deve ser feito com cuidado para não “causar polêmica”:

Nossas crianças muitas vezes não tem muita informação da família de certos assuntos como preconceito, diversidade de sexo e etc por outro lado temos alunos que por vê o pai ou a mãe agir de forma preconceituosa acha certo **.Por isso nós professores devemos esta atento quando fomos trabalhar alguns assuntos,para não causarmos polêmica.** É um desafio para o professor que trabalha com turmas um pouco avançada na idade, trabalhar esse tipo de assunto em sala de aula.(Nicole, *GDE a M1F1*, grifo meu).

Alguns assuntos são especialmente polêmicos na escola. É notável a aparente passividade dos professores em situações relatadas que evidenciam atitudes discriminatórias e até violentas entre os alunos, em especial quando o epicentro é a diversidade sexual, como pode ser observado na postagem abaixo:

[...] e me citou o exemplo da escola do seu filho que nenhuma criança brinca com o menino cujos pais são homossexuais, ou seja, as crianças só agem desta forma porque o preconceito está na família, em casa, como se a criança fosse uma doença virótica. (Leilane. *GDE a*, M3F1).

Pelo descrito, a escola não tem responsabilidade, assim como aparentemente não intervém no fato de as crianças deliberadamente deixarem de brincar com um menino

supostamente por discriminá-lo pelo fato de seus pais serem homossexuais. A responsabilidade pela atitude das crianças é atribuída às famílias e nada é falado sobre a missão da escola, que deveria intervir em situações como essas para promover a interação entre os alunos. Esse relato desvela certa forma de socialização que exclui aqueles que por algum motivo estão à margem da norma. Não é falta de ação, portanto, que presenciamos aqui e sim o exercício da exclusão²⁵.

A escola não se limita a reproduzir os comportamentos discriminatórios e normalizantes, mas é um dos seus produtores privilegiados. Essa constatação é um dos princípios do GDE e um dos argumentos centrais para a proposta de realizar nessa instituição políticas públicas que tematizem o respeito à diversidade.

Se a escola é lugar da normalização, a (re)produção da norma é personificada na figura do professor. A ele cabe garantir o disciplinamento dos corpos e o esquadramento dos espaços escolares. Essa constatação parece incômoda a alguns cursistas. A “escola” é, então, falada como figura abstrata, assim como a “sociedade”. Quem seriam os seus atores?

O professor idealmente deveria se distanciar do “senso comum” que reproduz as normas, mas a cursista abaixo reconhece que isso muitas vezes não ocorre:

Desde a minha primeira postagem aqui no curso, venho enfatizando duas questões: **se a sociedade é assim, a escola também o é, pois a mesma não está isolada do contexto geral da sociedade**. Além disso, é preciso assumirmos que a nossa formação não aborda questões como as que vêm sendo discutidas aqui, **fazendo com que muitas vezes nós estejamos agindo como vozes do senso comum, quando não somos, ou pelo menos não deveríamos ser**. (Alexandre. *GDE a*, M2F2, grifo meu).

Quando se parte da constatação de que a escola é lugar de normalização, a própria proposta de realizar um trabalho de educação em sexualidade na escola deve ser problematizada, uma vez que pode fazer perpetuar os valores morais privados do professor que o executa, desconsiderando os anseios e demandas dos jovens:

Fico me perguntando sobre **o quanto estamos sendo “moralistas”, querendo “orientar os alunos/as de acordo com as nossas percepções do que seja correto/incorreto[...]**. Será que estamos efetivamente orientando? Ou será que estamos impondo nossos pontos de vista, com a “desculpa” de estarmos orientando? Os questionamentos parecem simples mas no dia a dia nos deparamos com outras formas de pensar e agir e muitas vezes nos deixamos levar pelas palestras sobre Educação Sexual que conscientizam os jovens sobre o sexo seguro por exemplo, **sem efetivamente ouvi-los para saber suas reais demandas**. (Milena. *GDE a*, M3F3, grifo meu).

Algumas postagens reconhecem que os preconceitos e tabus do professor são importantes obstáculos (anexo A, 2.2) e representam um desafio a mais para a realização de um trabalho adequado referente à sexualidade:

Acima de tudo ao tratarmos de sexualidade com nossos alunos a nossa relação terá que ser de sinceridade e de respeito. **O difícil e despirmos de nossos preconceitos, tabus e moralismos**. (Julio, *GDE b*, M3F2, grifo meu).

²⁵ Esta temática será mais explorada no item 5.2.

A execução das políticas públicas de educação em sexualidade e diversidade cabe, em última análise, ao professor. Elas não se concretizam na elaboração de seus projetos, ainda que estas muitas vezes partam de perspectivas críticas, que pretendem desconstruir as normalizações. Para o professor, romper com suas ideias prévias não é tarefa fácil e jamais será um projeto acabado.

O segmento a seguir apresenta as postagens dos cursistas relativas a como se sentem com a demanda de tratar da sexualidade na escola.

4.3 A solidão do professor

Os cursistas são quase unânimes em afirmar que o tema da sexualidade não fez parte de sua formação como professores e que não se sentem seguros para abordá-lo adequadamente:

A escola é um local privilegiado de discussão. Tratar as questões envolvendo sexualidade e orientação sexual **ainda é um grande desafio para a maioria dos (as) educadores (as). Muitos (as) se sentem despreparados(as) para lidar com o tema, pois não receberam orientação adequada** e trazem uma identidade sexual **carregada de tabus, mitos e valores que são reforçados pela sociedade.** (Milena. *GDE a*, memo, grifo meu).

Um aspecto ressaltado é a dificuldade de empreender um trabalho envolvendo sexualidade e diversidade, uma vez que os cursistas reconhecem que este implica não apenas na transmissão de informações e conceitos teóricos, mas na promoção de mudanças de atitude. Alguns falam de dificuldades pessoais para tratar do tema, como o sentimento de vergonha e o desejo de receber apoio de “alguém mais forte” (anexo A, 3.1).

Podemos encontrar em algumas postagens o temor de que, ao falarem sobre sexualidade na escola, sejam acusados de aguçar as crianças e jovens. Essa concepção parece ocorrer não apenas no Brasil, mas em outros países que realizam políticas públicas de educação em sexualidade e é abordada no documento da UNESCO (2010).

Grösz (2008) encontrou também esse discurso nas entrevistas grupais realizadas para sua dissertação de mestrado. Nesse trabalho, a autora apresenta relatos de professores que chegaram a afirmar que houve aumento do número de adolescentes grávidas após a realização de um projeto sobre sexualidade em suas escolas.

Realizar trabalhos envolvendo os temas da sexualidade e da diversidade aparece em muitas postagens como uma sobrecarga a mais para o professor (anexo A, 3.2). Ele recebe

demandas sociais que vão além da informação sobre conteúdos disciplinares e exigem o desempenho de múltiplas funções, fazendo com que ele se torne, enfim, “de tudo um pouco”:

A escola está sempre sobrecarregada, o professor ainda mais. Tudo é esperado que a escola resolva, delegam muito da educação para a escola e os pais se eximem. O médico é só médico, o psicólogo é só psicólogo e **o professor é de tudo um pouco**. (Fernanda, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

A ideia de sobrecarga, no entanto, não é um consenso e alguns lembram que a função educativa vai além da informação sobre conteúdos disciplinares e que a escola, “por envolver diferentes pessoas com suas diferentes histórias, é um palco de conflitos, mas também de aprendizados” (Marcio, *GDE b*, M2F1). A postagem abaixo representa a ideia de que, embora exista uma sobrecarga imposta à escola, isso não deve imobilizar o professor, reafirmando o potencial de ressignificação de conceitos que esse espaço possibilita:

Penso que **não nos cabe a discussão da sobrecarga no sentido de uma queixa que nos imobilize** diante do muito que podemos fazer enquanto lugar privilegiado de ressignificação de conceitos. A sobrecarga é real, mas não podemos nos deter nela. (Altina, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

Nas postagens que relatam trabalhos referentes à temática da sexualidade, é notável o fato de o trabalho ser percebido como emergencial, sempre a partir de alguma situação ocorrida na escola na qual o tema emergiu de forma pungente. Nos casos relatados, sempre há dificuldades adicionais resultantes da má recepção do trabalho por parte da direção da escola, dos outros professores ou das famílias.

A cursista Monica, do *GDE b*, postou uma situação vivenciada. O relato, no qual se evidencia uma grande carga emocional, foi qualificado por ela como um “desabafo”.

A professora lecionava em duas turmas de 5º ano e o conteúdo “sistema reprodutor feminino e masculino” foi desenvolvido na disciplina de Ciências. Embora apresentado como um componente curricular, a professora destaca ter sido motivada a tratar do assunto pelo relato de uma aluna de que estaria *ficando* com um primo e dormindo na casa dele sem que sua mãe soubesse. A mãe da aluna é a principal personagem da situação difícil relatada pela professora.

Monica inicia o relato avaliando que o trabalho foi “super legal e criativo”. Os alunos mostraram grande protagonismo no projeto, realizaram entrevistas com profissionais de saúde do local e apresentaram suas pesquisas para a turma através de seminários.

A professora demonstrou sua preocupação com a receptividade dos pais e os incluiu no processo do trabalho:

Antes de falar sobre isso, fiz uma reunião com os pais, onde a maioria compareceu e todos os presentes aceitaram e acharam até interessante eu falar sobre isso, já que em casa ficavam sem jeito de falar sobre isso com os filhos (fala de vários pais). (Monica, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

No decorrer das atividades, um dos grupos de alunos distribuiu à turma uma revista produzida pela Secretaria Estadual de Saúde, que trazia gravuras de órgãos sexuais acometidos por doenças sexualmente transmissíveis. O uso deste material provocou a ira da mãe de uma aluna, que foi à escola questionar a professora de forma desqualificadora. O episódio, segundo o relato, envolveu apenas três mães dentre as duas turmas em que o trabalho foi executado:

A mãe foi à escola e fez um escândalo, quase me agrediu fisicamente. Não me deixou explicar nada [...]. Importante: **a mãe disse (gritou): “Quem é você pra falar de sexo com a minha filha? Você é apenas uma professorinha!”** . [...] Enfim, **fui muito humilhada** por essa mãe e conseqüentemente pelas outras que foram influenciadas por ela. Digo isso porque as outras 2 alunas estavam executando o trabalho de forma significativa. As próprias mães as acompanharam ao Posto de Saúde Familiar para que as alunas pudessem fazer as entrevistas propostas. Mas pararam o trabalho no meio do caminho. OBS.: Essas 3 mães não foram à reunião mencionada no início do caso. (Monica, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Monica queixou-se da falta de apoio da direção da escola onde trabalhava. Ela foi chamada à Secretaria de Educação em função desse episódio e confessa que teve uma intensa reação emocional a ponto de se sentir mal e quase “enfartar”. A professora compareceu munida dos materiais que usou na realização do projeto e solicitou auxílio para resolver situação inusitada e aflitiva que vinha sofrendo, recebendo o que então julgou ser um apoio ao trabalho realizado:

Mas a história não acabou por aí. Pedi auxílio à Secretaria de Educação, pois essas mães começaram a falar/inventar várias coisas pelo bairro que eu havia falado e/ou feito, só para a comunidade ficar contra mim e tentar me tirar da escola. Foi aí então que a Educação pediu que a Direção da escola marcasse com os pais dessas turmas e mais as outras duas do 4º ano (3ª série) uma reunião para falar sobre o assunto “Sexualidade na Escola”. Iria participar da reunião a equipe responsável por esse assunto nas escolas do município. (Monica, *GDE b*, M3F3).

No dia marcado para a reunião com os pais, Monica teve o derradeiro dissabor, que a fez decidir nunca mais abordar o tema da sexualidade na escola:

Chegada a data tão esperada por mim, a equipe não compareceu. Havia esquecido da reunião. Aí, nem precisa eu falar mais nada né! Terminou de acabar comigo. [...] Fiquei super mal e desde então não falo mais sobre isso em sala de aula. Sei que essa postura não é a correta, mas tenho muito medo do que pode acontecer. (Monica, *GDE b*, M3F3).

Diante de tantas dificuldades e desafios, emerge nos professores um sentimento de solidão. Eles se sentem abandonados pelo poder público e pressionados pelas situações concretas vivenciadas na escola, pelo julgamento e reprovação social que envolve o tema da sexualidade e pelo ideal de que precisam fazer algo (anexo A, 3.3). Ultrapassar tais barreiras parece algo sobre-humano, que os aproxima dos super-heróis:

Infelizmente temos que ter a consciência que enquanto professora **estamos sozinhas quando queremos inovar e ensinar para a vida, pois sempre que um responsável é contra o professor raramente a direção, equipe pedagógica fica a nosso favor.** Como se nós fôssemos as erradas. Sem falar da equipe especialista do assunto da Sec. de Educação como você relatou que na época simplesmente esqueceu da reunião e não compareceu [refere-se à situação relatada por Monica]. **Acho que isso não é novidade para quem é professor. Estamos sim sozinhas,** mas nem por isso devemos desanimar, pois mesmas sozinhas conseguimos realizar tantas coisas **que uma pessoa normal não consegue. Sim, digo pessoal normal, visto que, nós educadores não somos normais. Somos super-heróis.**(Corina, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Em um relato postado por Miriam, outra cursista da mesma turma, observam-se muitos elementos semelhantes ao que foi descrito por Monica: a urgência de tratar da temática da sexualidade para dar conta de alguns comportamentos dos alunos, a preocupação com os pais e a necessidade de receber o apoio de autoridades escolares. Os desdobramentos dos fatos ocorridos neste caso, no entanto, diferiram significativamente daquele vivenciado pela colega.

Miriam relatou que lecionava em uma turma de Educação Infantil e certo dia foi alertada pelas crianças da turma de que um dos alunos estaria fazendo um gesto indevido: “ele estava fazendo o movimento do dedo indicador entrando e saindo da outra mão parcialmente fechada” (Miriam, *GDE b*, M3F3). Inicialmente tentou esvaziar o conteúdo sexual, dizendo que ela e qualquer outra criança poderiam fazer o mesmo movimento. No entanto, ao perceber que muitas crianças reconheciam no gesto um significado erótico e a partir do relato detalhado de uma criança sobre as relações sexuais dos seus pais, Miriam, apesar de desconcertada, se sentiu instada a fazer algo:

[...] Naquela ocasião respirei fundo, [...] O restante da turma fala entre si, e parecia esperar ansiosamente pela minha resposta. Sem muita saída, eu disse que já estava na hora de ir embora (tinha mesmo compromisso), mas que no dia seguinte conversaríamos sobre isso. (Miriam, *GDE b*, M3F3).

A cursista tentou ganhar tempo para planejar uma forma de abordar o assunto, embora tivesse dúvidas sobre como fazê-lo. Aproveitou uma reunião que teve na Secretaria de Educação para relatar o ocorrido e anunciar que faria algum trabalho com o tema, recebendo o aval desta, assim como ocorreu no relato de Monica:

Lembrando que esse é um assunto muito delicado, principalmente na ed. infantil, perguntei se teria respaldo da Secretaria de Ed. caso surgisse algum/alguma responsável insatisfeito/a com minha postura. **E elas me garantiram que me dariam o apoio necessário e que admiravam a minha coragem.** (Miriam, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

A professora não pôde deixar de abordar o assunto com as crianças, mesmo sem ter realizado, como desejava, uma reunião com os pais para informar sobre o trabalho que seria realizado:

No dia seguinte, cheguei ao trabalho e fingi que não lembrava de nada, não toquei no assunto, porque antes queria conversar com os/as pais/mães. Porém, no decorrer da aula, voltaram os gestos, as piadinhas, as risadinhas e a insatisfação de algumas alunas. **Precisei parar com a atividade que estava sendo desenvolvida,** peguei o material que já havia separado no dia

anterior (história), os apresentei e comecei a conversar com ele/elas. (Miriam, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

A direção da instituição onde Miriam trabalhava, assim como outros profissionais, questionou o seu procedimento:

Porém, no dia seguinte a esse projeto, assim que cheguei na instituição fui chamada pela minha diretora na secretaria, que questionou aquela aula, porque algumas funcionárias (incluindo professoras) que já não aceitam bem o fato de eu há anos usar os termos pênis/vagina com as crianças, estavam espantadas com tudo aquilo. Claro que eu tive bons argumentos com ela (que é uma pessoa aberta a diálogo) naquele momento. E já havia mandado um bilhete para reunião com os/as pais /mães naquele dia. (Miriam, *GDE b*, M3F3).

A segurança e postura da professora em relação à sua autoridade e competência para realizar o trabalho parecem ter sido determinantes para o desdobramento desse caso. Miriam recebeu o questionamento e manifestações de desagrado dos pais e mães no dia da reunião (a professora destaca que os pais que a questionaram de forma mais exaltada eram homens, pais de meninas). No entanto, descreveu e fundamentou sua iniciativa:

Chegada a hora da reunião com os/as pais/mães, foi o terceiro desafio. Me deu um pouco de medo sim, mas consegui manter uma postura firme, com segurança em meus argumentos...[...]. De modo geral, tenho uma relação muito boa com esses/essas pais/mães e tenho certeza do imenso carinho e admiração que eles/elas têm por mim (isso é visível). E isso fez com que me sentisse um pouco mal, por receio de ter decepcionado alguns/algumas. Mas, no decorrer dos dias percebi que estava tudo bem. Até chegaram a me fazer surpresa no meu aniversário! Obs: Esse fim de semana, aquele mesmo pai que condenou minha atitude, permitiu que sua filha ficasse aqui em casa fazendo companhia a minha afilhada. (Miriam, *GDE b*, M3F3).

A relação de confiança da professora com os pais não apenas contribuiu para possibilitar a realização do trabalho como aparentemente foi fortalecida com esse episódio. Isso foi evidenciado na aproximação de algumas mães para confidenciar “situações pessoais”. Além disso, os próprios pais sugeriram uma continuidade no trabalho, abordando outros temas. Diferentemente do que ocorreu com sua colega de GDE anteriormente mencionada, Miriam continuou a realizar projetos referentes à sexualidade na escola.

Convivem nas postagens dos fóruns duas ideias aparentemente conflitantes. Por um lado, muitos cursistas consideram que a escola, por ser um local privilegiado de acesso às crianças e jovens, pode fazer mais do que as próprias famílias em relação à construção do respeito à diversidade e a uma adequada orientação sexual. Acrescente-se a isso os aspectos da cientificidade e confiabilidade atribuídas à escola.

Por outro lado, há falas de que os professores, em especial aqueles que lecionam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, têm pouco contato com os alunos, por terem em média dois tempos de aula semanais com as turmas (anexo A, 3.4).

Parece-me que a primeira linha de argumentos sobre o potencial de ação da escola tem um caráter mais coletivo, enquanto a segunda linha fala de um professor solitário, que busca

individualmente a formação e aprimoramento profissional para lidar com temas tão difíceis. Nesta segunda linha, até os outros professores são vistos como obstáculos para a realização da educação em sexualidade e da viabilização do respeito à diversidade na escola.

A produção do coletivo como forma de enfrentamento dos problemas pedagógicos e no debate sobre sexualidade e diversidade parece ser algo ainda muito distante da perspectiva da maior parte dos professores cursistas participantes das turmas aqui analisadas. As ações individuais, no entanto, são reconhecidas como menos potentes para a dimensão do trabalho a ser realizado:

Infelizmente a escola encontra-se despreparada para trabalhar de forma organizada para solucionar os conflitos existentes. A iniciativas são sempre individuais de professores ou profissionais de educação que ao se depararem com determinadas situações acabam por agir para solucioná-las ou pelos menos para amenizá-las. (Camila, *GDE b*, M1, grifo meu).

Há, no entanto, algumas raras postagens que lembram que “a escola somos nós” (ver também anexo A, 3.5):

Concordo também que a escola precisa mudar sim seus valores, que muitas vezes vêm corroborar as práticas que revigoram as desigualdades de gênero. Além disso, **precisamos vestir a carapuça e percebermos que a escola somos nós**. Ou seja, precisamos refletir sobre nossas práticas, para que possamos construir condições de enfrentarmos essa questão de forma consciente e com objetivo claros. (Alexandre, *GDE a*, M2F2, grifo meu).

O sentimento de solidão e desamparo descrito pelos cursistas parece ter relação com a percepção de que não possuem formação adequada que os capacite a tratar dos temas. Isso foi ressaltado em muitas postagens e será focado no próximo item.

4.4 A necessidade da formação docente para abordar a sexualidade e a diversidade

A ideia de que a diversidade e a sexualidade deveriam ser temas integrantes dos currículos de formação dos professores é recorrente nas postagens de ambas as turmas. Alguns cursistas enfatizam que esses temas deveriam estar presentes no currículo de todas as áreas disciplinares, incluindo as exatas, que tradicionalmente se mantêm distantes das reflexões de âmbito social ou subjetivo:

A questão étnico-racial, e não apenas esta, mas da diferenças de toda e qualquer ordem, **devem ser partes integrantes da formação de todo educador, das mais diversas áreas, exatas, humanas, biológicas**, em um movimento oposto ao racismo científico (seja contra a orientação religiosa, sexual, cultural, a etnia, composição familiar, etc). (Mirela, *GDE a*, M4F3, grifo meu).

A percepção de que o professor não recebe formação adequada para tratar de tais temas é confirmada por uma pesquisa realizada pela ECOS – Comunicação em Sexualidade. Das 989 universidades que ofereciam o curso de pedagogia no ano de 2008, apenas em 68

havia alguma disciplina com a temática da sexualidade e, dentre as que as ofereciam, a maior parte delas era na modalidade optativa.

A ausência de uma formação específica para tratar dessas temáticas aparece nas postagens como um obstáculo para a realização de um trabalho adequado. O resultado da falta de formação é a adesão do professor a convenções sociais e determinados valores e crenças intolerantes e preconceituosos e sua consequente omissão nas situações de discriminação (anexo A, 4.2). Dessa forma, concluem alguns cursistas, a conquista de direitos sociais referentes às diversidades não se concretiza na escola:

Acredito que a escola de hoje, também **vem contribuindo para que essa segregação ocorra a partir do momento em que ela se omite**. Constatando este fato presencialmente, haja a vista, que atuo como professora em instituição pública municipal, verifico o quanto é difícil abordar tais questões, pois, **está ausente na maioria dos profissionais de educação a capacitação necessária para abordar e atuar com segurança em relação ao campo das diversidades, em especial a da sexualidade**. (Sandra, *GDE b*, M1, grifo meu).

Uma formação que inclua conhecimento teórico e atitude reflexiva é vista como necessária para que o professor possa sustentar um debate qualificado e possa atuar de forma não discriminatória nas situações cotidianas:

Discutir tais temas exigem do professor um **leque de informações necessários para dar embasamento a essa discussão em sala, não dá para apenas levantar a questão e não oferecer aos alunos subsídios para que estes tenham um olhar diferenciado / ampliado** das relações de gênero, dominância, agressividade, passividade, entre outros. **Ler, pesquisar, levar informações verídicas e discutir com os alunos** irá contribuir para uma mudança de mentalidade, respeito ao outro e cidadania. É claro que isso não acontecerá do dia para a noite. É um trabalho demorado, com avanços singelos, mas devemos continuar [...] (Maria Clara, *GDE b*, M2F2, grifo meu).

Os cursistas reconhecem, no entanto, que a dificuldade em abordar a sexualidade não se limita ao desconhecimento teórico sobre o assunto, que poderia ser suprido com o acesso a variadas fontes de informação. A questão é mais delicada e árdua – são os próprios valores e conceitos normativos que precisam ser postos em análise.

4.5 Como abordar sexualidade e diversidade na escola?

A dúvida sobre como realizar um trabalho adequado sobre os temas da sexualidade e da diversidade persiste ao longo de todos os fóruns de debate e aparece também nos memoriais.

A abordagem pontual, por meio de aulas ou palestras não é considerada suficiente. Essa modalidade, como será visto mais adiante, aparece de forma minoritária nos trabalhos finais do curso e, ainda assim, nunca como atividade exclusiva.

Palestras e ações mais pontuais são informativas, mas **acreditamos ser no dia-a-dia que a mudança e quebra de preconceitos acontece**. E para isto **temos que estar atentos e com nosso olhar crítico apurado**[...]E nos mantenhamos inquietos/as para podermos transformar

nossas realidades e o meio em que vivemos, principalmente **a escola que muitas vezes entra como normalizadora e normatizadora de comportamentos referentes à sexualidade e orientação sexual.** (Arlete, *GDE a*, memo., grifo meu).

A maior parte das postagens sinaliza a necessidade da realização de trabalhos ativos e dinâmicos, envolvendo a ludicidade, o uso de diferentes mídias para busca de informação, etc. Esta metodologia deve favorecer a reflexão e a expressão dos alunos:

[...] Gostei muito de sua sugestão, pois o que precisamos é pesquisar jogos, dinâmicas, livros, textos, músicas, ou seja, desenvolver uma metodologia de trabalho onde nossos alunos **possam refletir e, principalmente, falar de suas próprias experiências.** (Tereza, *GDE a M3F3*, grifo meu).

A forma expositiva e as preleções dos professores, no entanto, ainda são as metodologias de ensino mais comuns no ensino básico público, que, em sua maioria, conta com poucos recursos didáticos. Em uma das postagens, uma cursista relata o “discurso” que fez numa de suas aulas e fica evidente a perplexidade dos alunos na situação descrita, o que evidencia que essa estratégia tem baixo impacto sobre as atitudes e valores dos alunos:

Uma dia conversei com a turma sobre as brincadeiras consideradas femininas e masculinas. Questionei o porque das meninas terem que brincar de bonecas e os meninos de carrinho, de bola, de pipa, etc. **Eles riram muito.** Alguns disseram que não são gays (mas usaram outros termos para expressar) para brincar de boneca, outros disseram que seus pais iriam bater muito se os com uma boneca nas mãos. aí então perguntei-lhes qual era a intenção então de se apresentar desde muito pequenas as bonecas às meninas. **Falaram, discutiram, mas não chegaram ao meu pensamento.** Em seguida, disse-lhes que a mulher desde novinha, já é preparada pela sociedade a ser dona de casa e a ser mãe. Perguntei também se as mulheres são obrigadas a terem filhos. **Eles ficaram me olhando, sem saber o que dizer. Alguns até falaram umas gracinhas, mas me ouviram e compreenderam o que eu quis dizer.** Falei que os homens precisam ser mais sentimentalistas, também serão pais e precisarão cuidar dos filhos assim como a mulher. Esse pensamento de que a mulher fica em casa cuidando dos filhos, sendo a única responsável pela educação deles, é passado. É da época em que o homem era o "chefe" da família e era o que trabalhava. Hoje em dia a mulher já conquistou muitos espaços e a criação dos filhos precisa ser obrigação de ambos (pai e mãe). Por conseguinte, meninos podem brincar de boneca sim, tendo um adulto consciente para explicar-lhes o real significado dessa brincadeira. **Os alunos me ouviram, mas não sei se gostaram. O importante é que nenhum responsável foi à escola reclamar do meu "discurso".** (Monica, *GDE b, M2F3*, grifo meu).

A abordagem incidental, realizada à medida que os problemas surgem, não é vista tampouco como a mais adequada. Os cursistas consideram ser necessário um trabalho planejado especificamente para abordar sexualidade e diversidade. Cabe ressaltar, no entanto, que todos os relatos de trabalho realizado sobre o tema apresentados nas postagens tiveram como ponto de partida alguma situação ocorrida em classe envolvendo a sexualidade, conforme apresentado anteriormente, caracterizando uma abordagem “emergencial” e pontual. Essa abordagem ocasional referente aos temas de gênero e diversidade sexual foi encontrada também por Grösz (2008), que realizou uma pesquisa com professores que participaram do projeto piloto do GDE, utilizando a metodologia de grupos focais.

A pedagogia de projetos aparece como forma privilegiada de trabalho planejado. Essa metodologia, no entanto, é também entendida como trabalho pontual por alguns cursistas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que a sexualidade seja tratada como tema transversal e, portanto, de forma não disciplinar e incluída no currículo de todas as áreas do conhecimento. A ideia de transversalidade, no entanto, não parece ser bem compreendida pelos cursistas. Alguns afirmam que, como o tema é transversal, não é de responsabilidade de nenhum professor, limitando-o a ficar “no papel”:

[...] Os conteúdos são importantes, até porque eles são o diferencial numa prova, mas eles não ensinam a vida, e por isso, vejo seu posicionamento como relevante. A escola deve aproveitar a sua influência e o seu espaço para trabalhar com os alunos também a vivência, os valores, a cidadania, ética, etc, **e não deixá-los como temas transversais, que só existem no papel.** (Ronaldo, *GDE b*, M2F2, grifo meu).

Muitos demonstram dificuldade em assimilar a ideia de que tratar transversalmente um tema implica em torná-lo integrante do currículo escolar. Em algumas postagens, ao reconhecer a necessidade de trabalhar o respeito às diversidades em função da ocorrência de alguma situação específica, relatam ter “parado a aula” para tratar do tema (anexo A, 5.1). Essas afirmações parecem indicar a concepção de que tais temas são estranhos à escola, mas em algumas situações a invadem a ponto de ser necessária sua abordagem pelo professor.

Alguns cursistas, no entanto, contestam a dicotomia entre o trabalho com conteúdos curriculares e aquele que tematiza “a vida”, aproximando-se do conceito de transversalidade, como pode ser observado no fragmento abaixo:

[...] Também acredito que a escola (com algumas exceções) não vem acompanhando os passos da sociedade.[...] . No entanto, discordo que sejam os conteúdos os vilões deste fato, que estes não ensinam para a vida. **A relação deles com a vida e cotidiano social deve ser estabelecida pelo(a) professor(a).** É a forma como são trabalhados e o que se é destacado em cada um deles, em especial os conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia (onde esse trabalho se torna ainda mais facilitado) que fará a diferença. **Acredito que o ensinamento de valores, cidadania e ética estão presentes nos conteúdos, cabe a nós, educadores, enxergá-los e valorizarmos junto aos alunos.** (Alair, *GDE b*, M2F2, grifo meu).

Ao reafirmar a importância de tratar do tema da diversidade, alguns cursistas destacam a necessidade de modificar os currículos escolares e de incluir o tema no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Na postagem abaixo, fica claro que este é visto como um planejamento a ser elaborado apenas pela equipe de professores, sem o envolvimento dos alunos e pais:

Lendo o texto I da Unidade III, percebi ainda mais, a necessidade de se expandir todas as informações e conhecimentos adquiridos no GDE à educadoras/educadores, porque **antes mesmo de tentarmos atingir alunos/pais/mães/responsáveis**, torna-se relevante a discussão "interna", a nossa auto reflexão e a mudança no currículo escolar. Ou seja, **para chegarmos à comunidade, precisamos antes reorganizar nosso PPP e desenvolver um trabalho em equipe.** Daí, talvez a importância de cada cursista levar mesmo os temas, o material e as nossas discussões para debates em suas instituições (**entre colegas**). Vamos pelo menos, provocar os outros a pensarem mais criticamente sobre essas questões!(Miriam, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Em algumas postagens, há a menção de não ser rara a existência de trabalhos *pro forma*, que têm como propósito apenas cumprir uma exigência curricular de abordar a

sexualidade que resulta da demanda feita a partir dos PCN, assim como de políticas públicas nacionais ou regionais.

De acordo com dados do Censo Escolar²⁶, no ano de 2008, o tema das DST/AIDS era desenvolvido em aproximadamente 80% e o da gravidez na adolescência, em cerca de 70% das escolas brasileiras. Como apresentado anteriormente, pesquisas demonstram que esses temas são em geral trabalhados na disciplina de Ciências como conteúdo programático convencional e nem sempre incluem o diálogo ou partem das dúvidas e demandas dos alunos.

Nos casos em que o trabalho é realizado apenas para cumprir uma exigência curricular, as ações do dia-a-dia contradizem o ideal de respeito à diversidade, mesmo quando estão teoricamente presentes nos projetos realizados:

[...] Minha percepção é que **dá trabalho,então muitas vezes fazem de conta que abordam ao colocar cartazes,ao fazerem uma palestra,mas ao surgir um fato concreto é melhor acalmar,minimizar, "excluir de forma sutil"-como se fosse possível e indicado!** “É porque ele é portador de HIV e não se cuida, é por ela ser escancarada, se ainda fosse discreta, é por que ele é nosso funcionário e não queremos mídia [...] (Solange. *GDE a*, M2F2, grifo meu).

A maior parte dos cursistas enfatiza que, para que os professores trabalhem na escola os temas da sexualidade e da diversidade, é necessário que reavaliem as próprias concepções prévias, sob pena de ocorrer o distanciamento entre teoria e prática. A necessidade de formação prévia e o cuidado para não impor aos alunos os próprios valores e crenças também são lembrados:

O que percebo é que muitas vezes **nos (escola) fechamos em nossos conceitos** e visão de mundo e **nos apropriamos do outro (aluno) acreditando que ele tem que se encaixar neste modelo vivido e/ou internalizado por nós.** Quanto a este modelo, em se tratando do gênero, é muito mais forte do que imaginamos, ainda que tenhamos avançado muito. Ainda assim **nos pegamos muitas vezes num abismo entre nosso discurso e nossa prática, reforçando o modelo de gênero forjado pela sociedade.** (Altina, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

Outro ponto ressaltado é que o professor precisa estar implicado com o tema da promoção dos direitos humanos para que o trabalho chegue a bom termo, sendo esse compromisso um imperativo ético:

Concordo quando as colegas afirmam que é necessário a qualificação dos(as) professores(ras) para se trabalhar com temas atuais.Porém todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. **Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa?** A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs.[...] (Rita, *GDE b*, M4F2, grifo meu).

Independentemente de estarem ou se sentirem preparados, os professores têm recebido crescente demanda de realizar trabalhos sobre a sexualidade na escola, tanto na perspectiva normalizadora quanto na dos direitos humanos, como foi discutido nos capítulos anteriores.

²⁶ Desde 2005, o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas tem como uma de suas ações a inclusão de questionário a respeito da realização de trabalho específico sobre sexualidade no Censo Escolar.

Os conceitos e princípios críticos à normalização apresentados pelo GDE, no entanto, ainda são pouco discutidos nas diferentes instâncias sociais e representam desafios a ideias e valores tradicionais compartilhados por muitos professores, o que produz tensões.

5 TENSÕES ENTRE A NORMALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Os professores cursistas foram socializados numa sociedade heteronormativa e o GDE propõe uma crítica aos valores e às normas sociais tradicionais. Isso gera uma tensão entre suas ideias prévias e aquilo que percebem ser esperado deles como reflexão, crítica e mudança de atitudes.

Muitos conceitos trazidos pelo GDE são completamente novos para os participantes do curso, pois não encontram repercussão fora dos meios acadêmicos ou militantes. Outros, mesmo conhecidos, são estranhos à moral tradicional e, em especial, contrastam com alguns valores religiosos muito arraigados. Podemos observar essa tensão em algumas tentativas goradas de falar em nome dos direitos humanos, traídas pela explicitação de conceitos normalizantes e preconceituosos:

A sexualidade precisa ser muito bem trabalhada nas escolas. Percebo que atualmente **as meninas não se preservam**, estão cada hora com uma pessoa diferente e **engravidam cada vez mais cedo**. A **Família está muito ausente** neste sentido, e penso que já agem com naturalidade quando uma menina de 14 anos tem que se ausentar das aulas pois está tão barriguda que não agüenta mais caminhar até a escola. E por mais que a escola trabalhe esses temas, se não houver o apoio da família não se obtém resultado. Onde trabalho percebo o grande número de meninas grávidas, cada ano isso aumenta e a idade diminui, **as meninas tem tanto “fogo” que não estão deixando escapar nem professor, elas estão assediando os professores**, que estão com receio de dirigir a palavra a elas, pois levam tudo para um outro sentido, e o **grande número de meninos gays**. **Esta questão da homossexualidade é que tem sido a mais difícil**. Alguns professores ainda têm dificuldade em lidar com esta questão e alguns alunos também, acontecendo o bullying. **Vamos discutir um pouco sobre a homossexualidade na escola!** (Rafaela, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Será discutido a seguir como essas tensões se manifestam nos debates referentes às temáticas gênero, diversidade sexual, direitos reprodutivos e aborto e na forma como as famílias, as crianças e os jovens são retratados. Essa análise busca identificar, nos discursos, as negociações entre as ideias prévias dos cursistas e o conteúdo posto em debate pelo GDE e o esforço que fazem para assimilar conceitos que reconhecem como aquilo que é esperado deles.

5.1 Dualidades de gênero

Nas discussões referentes a gênero é possível observar as tensões entre as ideias prévias dos cursistas e a concepção construcionista presente no GDE. O próprio conceito de gênero relacionado à sexualidade é estranho a alguns:

Quando fui convidada a participar do curso GDE, eu não tinha muita noção do que esperar de um curso em que se discutiam os problemas de Gênero **(que até então só pensava em**

gêneros textuais por causa da minha formação em Letras [...] (Fernanda, *GDE b*, memo., grifo meu).

De acordo com o referencial construcionista, tanto a significação do sexo anatômico quanto o gênero são socialmente construídos. Não é, portanto, a anatomia dos corpos o que determina as formas de ser homem ou mulher e sim a cultura, o que significa dizer que estas são aprendidas nas interações sociais e que não há padrões universais para os comportamentos:

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à **construção social do sexo anatômico**. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. [...] (GDE, livro de conteúdo, 2009, p. 39, grifo do autor).

Historicamente, os diferentes contextos sociais são favoráveis ao masculino e promovem uma hierarquia de gênero. As ideias de fragilidade feminina e de instinto maternal, por exemplo, resultam dessas construções sociais. Tais ideias têm mantido as mulheres em situações sociais inferiorizadas, constituindo as assimetrias de gênero. As diferenças entre homens e mulheres costumam ser atribuídas a características biológicas ou mentais presentes nos corpos e “tais explicações encobrem o longo processo de socialização que nos tornou humanos/as e encobrem, também, o processo de socialização que divide os indivíduos em gêneros distintos”. (GDE, livro de conteúdo, 2009, p.40).

Os padrões de comportamento masculinos e femininos são, portanto, aprendidos. Os modos de pensar e agir como correspondentes a cada gênero são inculcados desde a infância, por meio das atividades de sociabilidade. A família e a escola são locais privilegiados onde essas aprendizagens ocorrem:

[...] Tal aprendizado das regras culturais nos constrói como pessoas, como homens e mulheres. Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja equidade de gênero, devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas. (GDE, livro de conteúdo, 2009, p. 49).

Um dos temas que mobilizou as duas turmas analisadas, especialmente o *GDE a*, foi o desvelamento da assimetria de gênero nas relações cotidianas que ocorrem na escola, dentre elas a tradicional separação entre meninos e meninas em filas ou em atividades específicas. Muitos cursistas demonstraram perplexidade ao constatar que suas atitudes cotidianas reforçavam e produziam estereótipos (ver também anexo A, 6.1):

Estou assistadíssima comigo mesma! Nunca tinha pensado nessa divisão de filas, dois professores de educação física dividindo meninos e meninas, **como algo anormal ou problema de construção de gênero**. **Simplemente aceitava isso como um fato**. Perguntei aos meus filhos como funcionava na escola e minha filha (20 anos) disse que no colégio dela era separado. Duas turmas faziam juntas, a professora com as meninas e o professor com os meninos. Meu filho (10 anos) disse que [...] até o 5º ano fazem Educação Física juntos do 6º em diante separados. (Fernanda, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A organização dos alunos em filas separadas por gênero parece quase universal. Na postagem abaixo fica claro como essa divisão é constante a ponto de ser naturalizada e assimilada sem contestação também pelos alunos:

Essa separação de meninos e meninas se dá desde a chegada da criança na escola, ao separarmos a fila das meninas, fila dos meninos, para cantar o Hino Nacional... Até hoje a escola em que eu trabalho faz essa separação. Será que ela é realmente necessária? **Isso já está tão arraigado que as próprias crianças ao pedirmos p formarem dois grupos, elas automaticamente separam um grupo de meninas e outro de meninos.** (Maria de Fatima, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A separação das turmas por gênero para algumas atividades, como a formação de filas para o deslocamento dos alunos no espaço escolar e para a realização de algumas atividades, em especial as de educação física, é justificada por cursistas principalmente como medida disciplinadora. Está embutida nessa atitude a ideia de que as meninas são passivas, frágeis e precisam ser protegidas enquanto os meninos são naturalmente mais ativos, fortes e violentos. O procedimento segregador é justificado, então, como uma forma de proteger as meninas, como se, dessa forma, os professores estivessem promovendo a igualdade de gênero.

Na sequência abaixo, podemos observar como os cursistas constroem justificativas para a separação entre os gêneros na escola baseadas nos argumentos da manutenção da organização do ambiente escolar, de uma suposta proteção às meninas em função de concepções naturalizantes sobre o comportamento de meninas e meninos e, ainda, em nome dos “direitos iguais” das meninas:

No CIEP onde eu trabalho **essas "questões de gênero" são bem definidas na hora da "forma" para subir: Formam as meninas em uma fila e os meninos em outras.** Quase sempre, ao chegar a sala as meninas são recomendadas a entrarem primeiro. Considero **essa regra da escola um ponto que reproduz reforça as desigualdades de gênero, mas como me posicionar** diante de uma regra **pré-estabelecida pela Direção e seguida a risca pelos demais colegas sem parecer radical?** (Beatriz, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

[Respondendo à Beatriz]: Qual o segmento deste CIEP???

Dependendo do segmento, **é questão de organização**, para que a entrada na sala não seja um festival de empurra empurra. (Arlete, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

[...] creio que antes de colocar meninos e meninas juntos na mesma fila, deveríamos trabalhar a gentileza como atitude comum a meninos e meninas. (Clara, *GDE a*, M2F1).

Se na minha turma eu fizer fila única, com **certeza as meninas vão se machucar pois, os meninos geralmente têm um comportamento mais agitado e "podem" empurrar as meninas.** Geralmente uso a preferência da entrada na sala para as meninas com relação ao "cavalheirismo" (quase não visto hoje em dia) mas acho que pertence a gentileza e uma boa educação. (Rosane, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

Rosane, concordo com você realmente faço isso por uma questão de educação, e além disso, como a colega citou, os meninos acabam por machucar as meninas, pois se sentem "os donos do pedaço". **Ainda não entenderam que as meninas têm direitos iguais.** (Penelope, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

Outro argumento apresentado é a diferença de compleição física entre os gêneros, mesmo quando há o reconhecimento de que nem todos os meninos são agressivos e nem todas

as meninas são frágeis. Como os meninos são “naturalmente” mais fortes, poderiam machucar as meninas, o que resultaria em queixas dos pais e transtornos ao professor:

Concordo que a divisão seja feita devido à postura diferente dos meninos e meninas, pois, nem todos os meninos são agressivos e agitados e nem todas as meninas são tímidas e sensíveis, **mas a maioria tem um biotipo diferente e durante algumas atividades podem machucar-se causando outros problemas para escola.** Formalmente a escola tem muitas responsabilidades e **os professores podem sofrer até processo se algo acontecer no horário de aula.** (Fernanda, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A maior parte das postagens evidencia uma tentativa de justificar a separação dos gêneros paradoxalmente a partir de ideais de direitos e proteção das meninas, numa espécie de feminismo às avessas. Alguns cursistas consideram que esta organização favorece o manejo das turmas e a “mistura” dos gêneros é temida por supostamente favorecer agressões ou contágio do comportamento inadequado. Existem, no entanto, algumas vozes que questionam este modelo de suposta proteção:

Beatriz, concordo com você, infelizmente **reproduzimos também nas escolas esse modelo de sociedade machista que trata a mulher como submissa e frágil.** Também acho que **deveríamos formar nossos alunos de forma mista** onde os meninos tenham que respeitar as meninas e vice e versa, tudo é questão de educação. (Alba, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

O texto do GDE aborda a questão da organização do espaço social na escola a partir da percepção das diferenças de gênero (GDE, 2009, p.94-97). A imagem dos meninos em geral é associada à ameaça à ordem, uma vez que em sua socialização os comportamentos contestadores e desafiadores são esperados e, por vezes, socialmente legitimados. Das meninas, no entanto, se espera um comportamento mais ordeiro e obediente. O contágio temido com a “mistura” entre os gêneros é o da indisciplina. Esta não é bem vinda à escola e muitas vezes as tentativas de autonomia e de questionamento da ordem e de uma hierarquia rígida são compreendidas como indisciplina.

A ideia de que é necessária a separação de meninos e meninas nas atividades escolares não é unânime e encontra contestação entre alguns cursistas, que enfatizam a possibilidade de abordar educativamente a diversidade e o respeito ao outro:

Bom, essa questão abordada no estudo de caso é recorrente no cotidiano escolar. Alguns colegas profissionais de Educação Física, ainda acreditam e defendem a idéia de trabalharmos com turmas separadas, como era no passado, meninos com um professor, e meninas com outro. Eu discordo dessa teoria que o trabalho funcionava melhor... **Pelo contrário, acredito no momento da prática de atividades físicas, como fundamental, para a soluções de vários conflitos, envolvendo ética, diversidade, cuidado com o outro...** (Monica, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

O temor de que os pais se queixem caso o professor não faça a separação entre os gêneros para a realização das atividades escolares aparece em algumas postagens e contrasta com a habitual postura autoritária da prática do professor. Contrasta também com a pequena abertura à participação dos pais em relação às suas decisões sobre questões pedagógicas, como pôde ser observado no relato que evidencia a exclusão dos pais do planejamento do

PPP. Nesse caso, a referência aos pais parece ter a função de atribuir a eles a atitude discriminatória presente no próprio professor, que, no entanto, resiste a assumi-la como própria:

Contudo, é muito difícil trabalharmos a questão da "igualdade" de gêneros com os alunos, **quando os pais influenciam em seus pensamentos**. Os pais reclamam quando as meninas se "misturam" com os meninos, participando de suas brincadeiras. Para falarmos em sala de aula que meninos e meninas são "iguais", **temos que ter muito cuidado com o que falamos, pois em casa, o aluno ao comentar algo, pode se expressar de uma forma não compreensível para os pais**. Estes, na maioria das vezes, estão com o pensamento voltado à cultura da nossa sociedade. (Monica, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Algumas atividades e brincadeiras realizadas na escola também reproduzem as dicotomias de gênero. Quando a professora citada a seguir fala em trabalhar conjuntamente com meninos e meninas precisa lançar mão de uma atividade "de fronteira". Nesta, os meninos podem transitar à vontade. O futebol, no entanto, é considerado esporte masculino e as meninas que se interessam por ele têm sua orientação sexual questionada:

[...] as brincadeiras nas escolas são separadas: as de meninos e as de meninas. No entanto, acredito que quando vamos dar uma recreação, é preciso, algumas vezes que dirijamos as atividades. **Quando propomos as que são de fronteira (queimada por exemplo), estamos dando a oportunidade de ambos brincarem juntos**, de forma indistinta, pois todos exercem os mesmos movimentos. Essa semana fiz recreação com os meus alunos do 5º ano (SPA) e os deixei livres para escolherem as brincadeiras. Um grupo de meninos, **como era de se esperar, escolheu o "futebol"**. E outro grupo "queimada". Este era composto, em sua maioria, por meninas. No entanto, **depois de um certo tempo, alguns meninos pararam de jogar futebol e entraram no jogo de queimada**. Achei isso muito interessante! Observei bem que as meninas não falaram nada quando os meninos quiseram participar do jogo, mas **quando o futebol começou, a aluna que eu tenho (aparentemente lésbica e que já foi citada aqui no fórum) quis participar e houve, a princípio, uma rejeição por parte dos meninos**. Logo intervi e eles **deixaram** sem maiores problemas. (Monica, *GDE b*, Monica, grifo meu).

O comportamento agressivo é apresentado como típico de meninos. A agressividade feminina é considerada mais problemática e estranha ao que é esperado. Aqui é reproduzido o senso comum presente nas culturas ocidentais, de que o homem é naturalmente dotado de agressividade enquanto a mulher seria naturalmente mais frágil (GDE 2009, p. 45). Por isso, constatar a agressividade das meninas significa que elas estão "se equiparando" ou "superando" os meninos, em algo que seria antinatural para elas, numa "verdadeira inversão de valores":

[...] **Temos hoje, meninas que se igualam e até superam os meninos em agressividade**. Rolam no chão e juntam grupinhos para esperar seus desafetos lá fora. Não sei se, **querendo se equiparar aos meninos**, escolheram as piores características do machismo, a rudeza e insanidade da força bruta. (Vilma, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

[...] Temos visto, principalmente na mídia, que meninas agredindo, brigando, principalmente em porta de escola, tem se tornado como algo "importante", pra se destacar na turma. Além disso essas imagens, quase sempre gravadas em celular, vão parar na internet, dando "fama e status" pra menina. **Uma verdadeira inversão de valores**. (Maria de Fatima, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A concepção construcionista de que a diferença entre os gêneros não resulta da anatomia dos corpos, mas dos modos de socialização encontrou muitos questionamentos e resistências. A diferença biológica parece aos cursistas uma evidência incontestável. Resta, então, ensinar o controle dos corpos e o domínio dos instintos para garantir o respeito às diferenças:

Concordo que os papéis sociais são construídos socioculturalmente. As diferenças físicas entre homens/mulheres/machos/fêmeas existem e são visíveis, estão no físico, nos músculos, nas potencialidades e nas fragilidades. O que acredito que precisa ser trabalhado é a forma como as limitações e a força são utilizadas. Ao mesclarmos turmas de educação física, filas pra ou entrar sair de sala, sentar meninos com meninas, propor brincadeiras co-participativas **estamos ensinando aos nossos/as alunos/as, que devemos domar nossos instintos, frear nossa força** (sendo menina ou menino), discutir nossas angústias, chorar, se preciso, desde pequenos e **assim iremos descobrir que o direito é igual para todos independentemente do genero que temos.** (Fernanda, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A “naturalidade” da diferença entre os gêneros surge nas postagens como responsável por gostos e comportamentos diferenciados entre os sexos. A “natureza” da menina é marcada por instintos femininos, dentre os quais se destaca o instinto materno:

[...] vivencio hoje em minha casa o crescimento de minha filha com 2 anos e 7 meses, e do meu filho de 10 anos... **as brincadeiras são completamente diferentes, apesar da menina gostar de brincar de luta como o irmão e etc...vejo nela todo um cuidado com as bonecas, dando remédio, cubrindo com paninhos... coisa que o irmão jamais fez...** sempre destruí os brinquedos, brincando de monstros... Uma coisa importante a frisar aqui é que, eu trabalho fora de casa de 2a a 6a, e chego sempre no fim da tarde... meu marido fica com as crianças e: Faz comida, lava roupa, dá banho nas crianças... e todas as tarefas possíveis que para a sociedade são atribuídas as mulheres. **Então eu me pergunto.. Será que já não temos mesmo um instinto de proteger, cuidar etc? rsrs.**

Não vejo sinceramente, **nada de errado na questão da mulher fisicamente, ser mais frágil que o homem, assim como o homem tem várias outras fragilidades em relação a mulher...** a questão maior aqui, ao meu ver, é a obrigação de se comportar assim perante a sociedade e a discriminação, quando o sujeito não se enquadra num padrão pré estabelecido... e não o fato da mulher gostar de borboleta, da cor rosa, de gatinho, ... **Anatômicamente e fisiologicamente a mulher apresenta uma quantidade menor de massa muscular, e com isso força menor, velocidade menor (de modo geral) e não vejo nada de errado nisso.** Não podemos aceitar que por isso, os homens se aproveitem para agredi-las p dominá-las...

Acredito que tenhamos que aprender a conviver com as diferenças, aprender a respeitá-las, e não simplesmente querer que elas não existam. (Maria de Fatima, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A dicotomia entre os gêneros aparece também nos debates sobre a escolha da profissão, da habilidade “natural” e da forma peculiar como são exercidas. Há unanimidade nas postagens de que todas as profissões podem ser exercidas por homens e mulheres, mas quando a mulher exerce profissão tradicionalmente considerada masculina leva para o ofício as características supostamente femininas:

Todavia as pessoas precisam respeitar umas as outras e começarem a entender que **qualquer profissão pode ser feita por ambos os sexos.** A maior prova disso é a quantidade das mulheres que tem feitos cursos de pedreiro e conquistado o mercado de trabalho civil. Assisti uma reportagem sobre isso onde uma **engenheira informou que um pedreiro do sexo feminino enriquece o trabalho, pois são mais econômica e detalhistas.** Porém, essas foram as falas de uma engenheira (mulher)...será que se fosse um homem (engenheiro) falaria o mesmo? E melhor: Será que elas seriam contradas?. (Corina, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

Da mesma forma, causa estranheza quando algumas profissões tradicionalmente femininas são exercidas por homens, inclusive o próprio magistério das séries iniciais.

No *GDE b*, uma professora, que até então havia demonstrado uma visão menos preconceituosa que os colegas de turma, declarou que não gostaria que o seu filho tivesse um professor homem na Educação Infantil, dada a proximidade física, as várias situações em que é necessário manipular o corpo e a vulnerabilidade da criança pequena. O temor expressado é obviamente da pedofilia. Embora admita que mulheres também possam ser pedófilas, está presente aqui a ideia de que todos os homens seriam pedófilos em potencial, provavelmente associada ao senso comum de que a sexualidade masculina é mais incontrollável. Ocorre, também, na sequência de postagens, o apelo para que as **mães** se manifestem sobre se permitiriam que seus filhos tivessem homens como professores neste segmento de ensino.

A incoerência da cursista é apontada por uma colega de curso, que acaba por confessar que compartilha dos conceitos da colega, além de argumentar sobre as possíveis consequências nefastas para a escola que tenha homens no seu corpo docente da Educação Infantil.

[...] temos que pensar e repensar nossos valores considerados mais sólidos. Construídos nos anos vividos, nas experiências adquiridas, na imposição da sociedade [...], é difícil mudar valores e ideias tão profundamente arraigados.

Por isso, volta e meia estamos esbarrando em depoimentos de colegas que em um forum pareciam tão coerentes e certos de que haviam mudado, tornando-nos mais compreensivos e menos preconceituosos... no outro já estávamos de novo mostrando como é irresistível nossa opinião, como ela nos rodeia e nos entrega.[...] Eu, por exemplo, como mãe não gostaria de ter um homem na educação infantil dos meus filhos. Medo da pedofilia, preconceito? Pode ser, mas pode gerar um problema financeiro para uma instituição empregar um professor do sexo masculino na educação infantil e perder alunos, afetando assim a receita. (Fernanda, *GDE b*, M3F1, grifo meu).

Na sequência, um dos cursistas declara que já foi professor de Educação Infantil e que era muito bem conceituado e aceito pelos pais das crianças. Questiona o preconceito das colegas, mas acaba por demonstrar que compartilha dele, ao enfatizar que mantinha um limite no seu contato corporal com as crianças: “eu a auxiliava em tudo [à criança], **menos em trocar a fralda**, mas eu dava mamadeira, comida na boca, trocava a roupinha (**de cima, no caso calça e camisa**)” (Ronaldo, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

Confrontada com o próprio preconceito, a cursista que inicialmente se manifestou contrária à atuação de professores homens na Educação Infantil, reafirmou sua insegurança de que seu filho fosse cuidado por um homem, embora tenha admitido que:

[...] **muitos pais cuidam melhor dos filhos do que loucas mães.** Mas sendo mãe, acredito que algumas atribuições são realizadas com mais **delicadeza e sensibilidade por mulheres que CONHECEM a essência de ser mãe**, tem a aptidão maternal e a afetividade em seus gestos e olhares. (Monica, *GDE b*, M3F1, grifo meu).

A naturalidade da essência materna é, assim, reafirmada, e apenas a insanidade das “loucas mães” a ameaça.

Diante do desconforto de sustentar a opinião sobre a inadequação de homens exercerem o magistério da Educação Infantil, tendo como interlocutor um professor desse segmento, a solução de compromisso encontrada por outra cursista foi indagar se os colegas contratariam um homem desconhecido como babá de seu filho.

Enfim, fez-se o consenso. A cientificidade legitimadora presente na formação do professor não ocorre no caso das babás e o espaço doméstico onde essa profissão é exercida fez selar, enfim, a paz nas postagens, livrando a todos da “saia justa” através do consenso de que o espaço doméstico é, mesmo, pertencente às mulheres.

O GDE discute as diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada, desvelando que isso também é uma construção social, na qual historicamente o espaço público era destinado aos homens enquanto as mulheres eram confinadas ao espaço doméstico. O texto enfatiza as mudanças que vêm ocorrendo em relação a essa dicotomia, especialmente como resultado dos movimentos feministas. No entanto, o trecho apresentado acima demonstra como essa divisão ainda está presente no imaginário social, aqui representado pelos cursistas.

A caracterização de algumas áreas de interesse como tipicamente masculinas ou femininas embasa o julgamento sobre a orientação sexual das crianças. Gostar de futebol, por exemplo, parece ser um pré-requisito para o exercício da masculinidade. Na postagem abaixo, o fato de um aluno não gostar de futebol e de se interessar por coisas que a princípio seriam femininas fez com que a cursista procurasse literatura sobre a homossexualidade para embasar sua atividade educativa:

[...] Suas colocações me fizeram lembrar de um texto bem interessante, publicado na revista Superinteressante, de janeiro de 2006, sob o título "Por que os gays são gays"? **Encontrei esse material ao pesquisar sobre o assunto mais profundamente**, ao receber no colégio onde trabalhava, **um aluno de cinco anos que se recusava a participar de qualquer brincadeira com os meninos**. Passava o tempo todo da aula, **se a professora deixasse**, arrumando a casinha de bonecas e se vestindo com roupas e fantasias femininas da sala. Percebi, na época, **o quanto era difícil para ele participar de outras atividades, principalmente as ditas "masculinas", como o futebol no quintal. Ele sofria muito com isso e às vezes chegava a chorar** [...] (Milena, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

De modo equivalente, o gosto de uma aluna de Monica pelo futebol, além do seu comportamento ativo de autoproteção em relação ao comportamento discriminatório dos colegas, faz com que ela tenha certeza de que sua aluna é lésbica, “embora ainda não demonstre ter nenhum relacionamento”:

Uma das turmas que leciono é do 5º ano (4ª série) e **há uma aluna que aparentemente é lésbica, embora ainda não demonstre ter nenhum relacionamento**. Até mesmo porque ela **tem 12 anos ainda. Suas roupas são comuns às vestimentas consideradas**

masculinas. Quando fazemos recreação, **se desenvolve muito bem nas brincadeiras onde só participam meninos.** Sua mãe esteve semana passada na escola para conversar comigo. Disse que não sabe por que a filha anda com roupas masculinas e só quer brincar de bola e de luta com os meninos. **Confesso que fiquei sem jeito para ter uma conversa com ela e explicar-lhe o que realmente está acontecendo (não sei nem se eu poderia agir assim).** Por conseguinte, **a mãe é Evangélica e já tem uma certa idade** (aparentando uns 50 anos), **dificultando assim, a compreensão dessa realidade.**

Além de tudo, **a menina reclama o tempo todo, pois todos implicam com ela, ofendendo-a.** Antes ela não reclamava e sorria (acredito que era **uma forma de disfarçar a sua angústia**), mas agora não. Os meninos mexem bem mais com ela do que as próprias meninas, pois ela tem 12 anos e **fisicamente amedronta as outras meninas da turma que são menores** (em idade e tipo físico). Já conversei várias vezes com os alunos, **tentando conscientizá-los, mas está difícil.** (Monica, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Aparentemente a cursista julga a própria atitude como menos preconceituosa do que a da mãe da criança, a quem julga incapaz de vislumbrar aquilo que para ela era óbvio: a menina era lésbica.

O relato de Monica é questionado por Miriam, que aponta o preconceito do julgamento da colega. Cita o exemplo de sua irmã, também taxada de lésbica por suas características e gostos considerados masculinos. A história da irmã de Miriam, no entanto, teve um “final feliz”, pois ela, ao crescer, “foi automaticamente modificando seu comportamento e gosto” assumindo os comportamentos esperados para seu gênero: tornou-se vaidosa, casou-se com seu primeiro namorado, permanecendo decidida e bem sucedida. Miriam criticou os estereótipos de gênero manifestados pela colega sem perceber que também revelava os seus:

[respondendo a Monica] Situação delicada a sua, hein! Mas, quando você fala que a aluna aparentemente é "lésbica" e descreve algumas características que supostamente justificam essa observação, acaba me levando ao passado numa situação muito semelhante, e é nesse ponto que **devemos ter um pouco mais de cuidado em pre julgar.** Lembro que minha irmã até aproximadamente seus dezesseis anos, foi vítima de inúmeros deboches, porque apresentava as mesmas características (e um pouco mais) da sua aluna. No entanto, era questão de gosto! Aos **dezessete anos teve seu primeiro e único namorado (hoje em dia casada com ele)**, e a partir daí foi **automaticamente modificando seu comportamento e gosto. Hoje, é uma mulher extremamente vaidosa, decidida e bem sucedida.** O que quero ressaltar é que muitas vezes, **as aparências enganam**, e que essa situação **não influenciou negativamente na vida da minha irmã** (é uma pessoa muito inteligente e guerreira), **mas poderia ter prejudicado na sua auto estima e seus estudos.** Então, é importante que se pense em desenvolver um trabalho com a turma, que leve os alunos a pensarem nesses pre conceitos/pre julgamentos, e **respeitem a aluna independentemente de sua "condição", seja ela homossexual ou não.** Mas, é interessante levá-los a refletir sobre esse hábito que temos de estigmatizar o/a outro/a. (Miriam, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Podemos observar nos debates acima apresentados e em muitas outras postagens (ver anexo A, 6) os dualismos e estereótipos de gênero presentes na escola e protagonizados pelos cursistas. Ficam evidentes as tentativas de conciliar a tensão entre suas ideias prévias e as novas concepções apresentadas pelo GDE, produzindo discursos híbridos entre os estereótipos e o discurso dos direitos humanos:

Fica a reflexão de que **talvez seja necessária essa divisão já arraigada** no nosso cotidiano escolar, mas também que **atividades que mesclam os gêneros e os ensinam a viver em harmonia, com respeito às diferenças e sem preconceito sejam introduzidas.** (Fernanda, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Eu muitas das vezes faço duas filas. Em algumas destas vezes, peço para os meninos serem gentis, permitindo que as meninas entrem na sala primeiro, em outras, faço o contrário. **Sempre utilizo dos grupos meninos e meninas, mas sempre procuro nestes momentos, cultivar hábitos de respeito comum, de igualdade de oportunidades.** (Sandra, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

[...] . Agora às vezes libero até os meninos primeiro para fazer diferente. Simples atos como este levam a desconstruir aquele conceito, de que meninas tem que ter vantagem sobre os meninos. Isso não quer dizer também que vão poder ser desrespeitadas por eles. **Na relação de sala de aula devemos tratar todos com respeito e igualdade.** (Tereza, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Lendo os textos, notei que temos **às vezes determinadas atitudes sem perceber o que estamos fazendo ou falando.** Qdo eu lecionava nos primeiros segmentos, **fazia duas filas, porém alternava quem iria para a sala primeiro, pelo comportamento, na maioria das vezes eram as meninas.** Mas não separava nas brincadeiras, nem nos lugares, **sempre quis que todos se integrassem e fosse uma turma unida.** (Rafaela, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Os debates e deslocamentos observados tiveram como principais focos a desconstrução da hierarquia de gênero, da divisão sexual do trabalho e das concepções naturalizantes sobre os comportamentos e gostos de meninos e meninas. A discussão proposta pelo GDE, no entanto, vai além de propor que meninas possam ser agressivas, que meninos possam brincar de boneca e não gostar de futebol e que ambos possam frequentar a mesma fila ou atividade de Educação Física. A radicalidade da proposta encontra-se no questionamento do sistema heteronormativo presente na escola.

5.2 Sobre “muros” e “muralhas”: homossexualidade , bissexualidade e transexualidade

O módulo referente à diversidade sexual foi, sem dúvida, o que mais mobilizou os cursistas. No *GDE b*, que contava com intensa participação desde o primeiro fórum, as postagens escassearam a ponto de o tutor ter de instigar e solicitar a participação da turma. O respeito à diversidade e a superação dos preconceitos apareceram como barreiras quase intransponíveis nas postagens das duas turmas:

[...] uma sociedade que enxerga um deficiente físico como um ser de outro planeta ou como um coitadinho, pode entender e conviver com o homossexualismo sem discriminação, preconceito e rejeição? Penso que antes de tratar de um assunto tão controverso na escola, é preciso trabalhar as discriminações, os preconceitos velados. **Considero que primeiro é necessário derrubar os muros para que, quem sabe, um dia, derrubar as muralhas.** Somente assim poderemos ter respeito pelo outro. (Ligia, *GDE a*, M1F1, grifo meu).

O GDE reafirma, no Módulo III, que a sexualidade humana não resulta de instintos, genes ou hormônios. Ela é uma construção não linear, que ocorre por meio de condições históricas, sociais e culturais diversas e por isso são diversas também as suas expressões.

Na perspectiva pós-estruturalista que informa este módulo, não existe “uma essência do homossexual ou do heterossexual que permaneça imutável através do tempo, mas variadas

configurações de desejos, comportamentos sexuais, corpos e identidades em diferentes sociedades e momentos da história” (GDE, livro de conteúdo, 2009, p. 117).

A cultura ocidental moderna, no entanto, estabelece a diferença sexual como suporte primário e imutável da identidade. Mulheres e homens teriam nas suas anatomias as matrizes para sua identidade sexual. Romper com essa expectativa não é considerado “natural”.

A heteronormatividade está na base dos processos de socialização. As diversas instituições, inclusive a escola, se incumbem de garanti-la. Os comportamentos divergentes deste padrão são condenados, corrigidos e, algumas vezes, ocultados e silenciados.

Algumas postagens enfatizam que pode haver tolerância ao homossexual na escola, desde que ele se mantenha discreto e não demonstre sua condição “de maneira aberta”.

Gostaria de comentar o caso de dois amigos meus que são gays e que trabalham em uma escola juntos, **e ninguém os discrimina. A relação entre os dois dentro do ambiente de trabalho, não demonstra que possuem uma união.** Li uma entrevista do Alexandre Borges que vai representar um gay na próxima novela em que ele diz que o gay não precisa ficar gritando para todos a sua opção de vida. **Achei legal, a discriminação na maioria das vezes ocorre quando a pessoa enfrenta de maneira muito aberta a sua opção.** (Rosane, *GDE a*, M2F2, grifo meu).

O homossexual que se expõe muitas vezes é visto como o culpado pela discriminação que sofre. Alguns cursistas criticam, por exemplo, a expressão de afeto entre pessoas do mesmo sexo em situações ou eventos públicos, como, por exemplo, a “parada gay”. Essa visão repete o mote de tolerância ao homossexual, desde que ele mantenha a discrição. Não apenas o homossexual deve permanecer invisível, mas o próprio preconceito que sofre deve ser ocultado e não reconhecido enquanto tal. Na postagem a seguir, a cursista projeta o preconceito no homossexual, é ele quem discrimina o “crente” por suas posições condenatórias à homossexualidade:

Se ha algo que me incomoda atualmente em algumas camadas da sociedade quando querem fazer valer seus direitos, é a forma como eles levantam sua bandeira. Ou seja, muitas vezes **são preconceituosos com outros grupos a fim de justificarem os preconceitos que sofrem.** Quando um homossexual se diz discriminado por um "crente", e faz suas colocações de forma pejorativa, **ele esta sendo tão preconceituoso quanto as pessoas do grupo que ele diz receber ofensas.**(Rosangela, *GDE a*,M2F2, grifo meu).

A indagação sobre as origens da homossexualidade também esteve presente nas postagens. O texto do GDE destaca que há uma variedade de teorias biológicas, psicológicas e sociológicas sobre o assunto, mas que nenhuma delas é conclusiva. Assim, a divisão de indivíduos como homo, hetero ou bissexuais é uma classificação arbitrária e não dá conta de explicar as variadas e fluidas possibilidades de expressão da sexualidade (GDE, livro de conteúdo, 2009, p. 126). Contrariando tal visão, os argumentos essencialistas e psicologizantes persistiram durante todos os fóruns:

Não vejo homossexualidade como opção. Penso que é inerente a alguns homens e mulheres, onde **a própria estrutura mental determina a atração física, estética e emocional por pessoas do mesmo sexo.** (Lígia, *GDE a*, M1F1, grifo meu).

[...]Fico a pensar... Se ela tivesse tido outro rumo na vida... **Com pessoas que a respeitasse como ser humano talvez ela nem tivesse se tornado lésbica** ou se tornasse pelo menos **poderia ser amada coisa que infelizmente não é.** (Corina, *GDE b*, M3F2, grifo meu).

O GDE sustenta que “homossexuais, bissexuais e pessoas trans têm as mesmas possibilidades e capacidades que heterossexuais para amar, estabelecer relações afetivas e criar filhos” [...] (GDE, livro de conteúdo, 2009, p. 126). A ideia de que é possível que homossexuais tenham ou desejem ter filhos, no entanto, foi de difícil assimilação. Uma cursista relatou seu alívio quando ouviu de seu filho um argumento que, segundo ela, não seria preconceituoso, quando justificou o motivo pelo qual não queria ser gay – ele desejava ter filhos:

Bom, ele me disse com muita convicção que gostaria muito de ter um filho dele, e caso fizesse a opção de ser gay, seria muito difícil realizar esse sonho. Achei sua justificativa interessante e não alonguei o papo. Quero que ele cresça mais, conheça mais possibilidades e aí quem sabe, tenha mesmo a certeza dessa escolha. Foi um alívio ouvir sua justificativa. Não pelo fato dele não querer ser gay, mas do porque não sê-lo. Não sei se todos do grupo vão entender... [...]. (Maristela, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

O tema da transexualidade foi ainda mais difícil de ser assimilado. Para os cursistas que se manifestaram sobre o assunto foi praticamente impossível compreender como um transexual pode ser considerado heterossexual, conforme apresentado no texto do livro de conteúdo (GDE, livro de conteúdo, 2009, p. 131).

Uma cursista relatou conhecer um casal em que há uma mulher transexual. O relacionamento foi nomeado como “homossexual” e ela buscou caracterizar os comportamentos do “homem” e da “mulher” do casal segundo papéis heteronormativos. Ela usa aspas ao se referir ao “homem”, como se ele não o fosse verdadeiramente, uma vez que se relaciona com uma “mulher”, também entre aspas.

o “homem” do relacionamento se impôs de uma forma bem positiva, pois no início os outros vizinhos homens tinham algum receio de se relacionar com o casal mas hoje em dia o que tem papel masculino **já assiste aos jogos de futebol no bar próximo com os outros homens e conversam normalmente sobre futebol, política** e etc. (Priscila, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

No entanto, parece incompreensível para a cursista o papel social da transexual. O gosto por ir a salões de beleza e a preferência por atividades domésticas, não são reconhecidos como comportamentos normativamente femininos assumidos pela transexual, e sim interpretados como problemas de adaptação:

Observo que o que tem papel feminino **ainda tem algum receio ou é uma forma de se preservar e não fica no bar com o esposo**, prefere ir ao salão de beleza ou ficar em casa, quando não trabalha ou sai com o esposo. (Priscila, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

A discrição e a condição econômica privilegiada (que indica a transversalização com a hierarquia de classe social, também abordada pelo GDE) são apontadas como elementos essenciais para que o casal seja considerado “normal”, ainda entre aspas. As aspas, aqui, não parecem ter a função de colocar em questão o conceito de normalidade e sim a própria normalidade de uma relação que parece estranha à cursista:

[...] a aceitação que se vê é **como se fossem um casal heterossexual**. Pois o casal é bem sucedido financeiramente, são discretos, ou seja **,agem de forma tida como “normal”, como qualquer casal**. (Priscila, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

A associação do exercício da travestilidade com a promiscuidade e o risco de que a pessoa seja veículo de doenças sexualmente transmissíveis é evidenciada na seguinte postagem:

Vou abordar a questão das travestis. Tive um aluno que aos 12 anos já tinha sua posição sexual assumida. Vestia o uniforme p/ assistir as aulas e por baixo roupas femininas. Trazia sempre seu estojo de maquiagem e outras coisas de uso feminino. Às vezes era assediado por meninos que até se ofereciam p/ fazer suas tarefas em troca de sexo. A mãe o aceitava como travesti, mas o pai não e até os abandonou.

Fiquei em uma situação difícil, com medo que acontecesse algo dentro da escola. Para minimizar o problema substitui aulas de português por aulas de orientação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, uso de preservativo, discriminação. [...] (Penélope, *GDE a*, M2F1, grifo meu).

A violência sofrida por travestis e transexuais nas escolas é talvez a face mais cruel e dramática da violência homofóbica (ou transfóbica, como preferem especificar alguns). Estudos e pesquisas (CASTRO; ABRAMOVAY e SILVA, 2004; DENIZART, 1997; PARKER 2000; PERES, 2004; STECZ; 2003) demonstram que travestis e pessoas trans têm escolaridade menor que a população geral, uma vez que são praticamente expulsas das escolas em função das múltiplas violências sofridas, perpetradas tanto por colegas de classe quanto por professores e demais membros da comunidade escolar (GDE, 2009, livro de conteúdo, p.153).

Alguns direitos dos transexuais legalmente conquistados no estado do Rio de Janeiro não são conhecidos pela maioria dos cursistas. Havia dúvidas referentes, por exemplo, ao uso do nome social, entendido por um deles como um apelido. O argumento apresentado era o de que aceitar que um transexual utilizasse o nome social equivaleria a permitir que qualquer aluno mudasse de nome quando assim o desejasse, o que tornaria a identificação dos alunos caótica.

Apesar de carregadas de ideias preconceituosas e estereotipadas, a maior parte dos cursistas não assumiu possuir concepções discriminatórias ou homofóbicas. Uma cursista, no entanto, se arriscou a explicitar sua opinião baseada em preceitos religiosos, ainda que

tentasse amenizá-los com um ideal de aceitação baseado no afeto. No discurso religioso, é comum o mote “amar o pecador, mas não o seu pecado”:

Sabemos que **o ser humano foi criado a imagem e semelhança de Deus, com isso cada um de nós nasce homem ou mulher.** Tenho minha opinião formada, sei que para a sociedade já é normal ver gay, lesbica e outros mais, mas **para mim ainda me choca um pouco, não me leve a mal não tenho raiva de quem seja. E creio que por mais que você tenha um filho assim ou uma filha não pode nunca deixar de ama-lo.** (Nicole, *GDE a* M3F1, grifo meu).

O discurso religioso se confunde com as ideias preconceituosas relativas à homossexualidade. Nas postagens abaixo, ao mesmo tempo em que o discurso religioso é explicitado, é negado enquanto tal. Na primeira postagem, o discurso ganha um *status* de conhecimento equivalente ao científico. Na seguinte, é utilizado para a defesa da não discriminação:

Percebi que quando se trata da questão do homossexualismo todos se colocam, cada um conta um pouco da sua vivência, porém não chegamos ao senso comum. **Se usamos pensadores para nos respaldarmos, porque não podemos usar a bíblia para falarmos do homossexualismo?** Porque quando usamos bíblia pra falarmos sobre o assunto, falam logo que estamos falando de religião, quando na verdade não é bem assim. Pra algumas questões que foram levantadas no encontro, **acredito que muitas respostas estão na bíblia. veja bem não estou falando de religião.** (Débora, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Uma vez me perguntaram como colocar amor dentro de si e respondi que basta você se colocar sempre no lugar do outro, pensar como ele para saber como ele se sente e o porque de suas atitudes. Assim, estamos amando essa pessoa e nos surpreenderemos, pois veremos que **aquela pessoa não é tão ruim quanto parece.** E mais **nunca devemos julgar ninguém** e jamais fazermos com o outro o que não gostaríamos que fizessem conosco. É tão simples **agir conforme Jesus nos ensinou e na dúvida está lá a bíblia que nos tira todas as incertezas. Não falo de religião** falo apenas de atitudes certas que os seres humanos deveriam praticar. [...]. (Corina, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Outros cursistas confessam desconforto e dificuldade de aceitação da homossexualidade, nestes casos, amenizados pelos ideais de respeito aos direitos humanos e de construção de uma sociedade menos preconceituosa:

Particularmente, **não tenho vergonha de admitir, o homossexualismo me causa ainda um estranhamento, um desconforto.** Contudo, sou um ferrenho **defensor dos direitos de qualquer cidadão,** seja ele homo, hetero, ou qualquer outro termo que se utilize para designar as diversas formas de vivência da sexualidade. **Não discrimino e não admito discriminação, e tenho caminhado no sentido de superar o desconforto interno que ainda carrego.** Espero que as discussões continuem nos ajudando a vencer as barreiras internas e externas.

Só para retificar, onde escrevi "homossexualismo", leia-se "homossexualidade". (Alexandre, *GDE a*, M3F2, grifo meu).

[...] Nesta escola alguns(mas) alunos e alunas se declaram como bissexuais, uma vez uma aluna me falou assim: “o bonde das Bi só tira nota!” Era um grupo de meninas que afirmavam ser bissexuais que são estudiosas apresentam um bom rendimento escolar. Por um lado não vejo nada demais, percebo que **aparenta ser uma geração com atitudes menos preconceituosas, mas por outro acho que às vezes que eles (las) confundem um pouco a descobertas das sensações, do corpo com orientação sexual.** (Giselda, *GDE a*, M3F3, grifo meu).

Embora resistam a se declarar homofóbicos, alguns reconhecem a existência da homofobia na escola, praticada por alunos ou outros professores:

No início, fui muitas vezes desmotivada pelos **colegas de profissão** [...] **Cheguei a ouvir: “Palhaçada, não vou querer de viado na minha sala”** e coisas até piores. [...] (Rafaela, *GDE b*, memo., grifo meu).

Caso recente de homofobia aconteceu numa escola estadual onde trabalho. Um adolescente que se identifica como homoafetivo foi impedido de usar o banheiro masculino por um grupo de alunos, **sendo mesmo ameaçado de agressão física**. Em um primeiro momento ele usou o banheiro dos professores, por orientação da direção da escola. Todavia, **houve questionamento por parte dos professores, não pela situação discriminatória sofrida pelo aluno, mas sim por alegações da possibilidade de contágio de dst(!) ou de assédio do aluno a professores (!) e outras questões**. (Murilo, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

O alvo das ações discriminatórias não são apenas os alunos, mas também os professores e demais profissionais da escola, quando assumem um relacionamento homossexual:

Gostei muito do texto da p.113. Quando cita os comportamentos não convergentes com o tido como natural e normal, já tive **uma colega que embora muito feminina passou a se relacionar sexualmente com outra amiga**. O caso não foi omitido por elas e **sofreram discriminação de colegas e responsáveis, alguns chegaram a tirar seus filhos da escola**, pois uma era diretora e outra professora. **Acreditavam que a "doença" era contagiosa e podia interferir na sexualidade das crianças**.[...]. (Penelope, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

A postagem abaixo evidencia que o enfrentamento à discriminação por orientação sexual não pode se restringir a conquistas no plano legal. Nesse caso, a informação recebida na escola sobre tais garantias legais encontrou reação dos professores:

[...] Falo isso, pois houve a pouco tempo uma conversa na hora do nosso lanche sobre um aluno do noturno que vinha vestido de menino, porém a pouco tempo resolveu ser Maria Eduarda, se veste de menina e assina as provas como menina...**pela lei temos que aceitar**. Uma colega(evangélica) começou a me questionar pois sabe que faço o GDE (acho q queria alfinetar!) como deveria agir nesta situação. Respondi: Com respeito! E comentei que pela Lei ele pode ser chamado de Maria Eduarda. **Ela começou a repetir várias vezes: NÃO ACEITO, NÃO ACEITO. Prontamente respondi...então se prepara para um processo futuramente**. Virei as costas e saí pq percebi que o preconceito e a falta de informação era tão grande que **eu não iria discutir, mesmo sabendo que esse deveria ser meu papel**. Uma outra colega ainda ficou lá "discutindo" e claro que não adiantou...e comentou que era Evangélica mas respeitava o próximo e aceitava bem sobre esse assunto. Lembro que **no dia em que chegou até a escola as leis que dão os direitos aos homossexuais na escola (foi em Conselho de Classe) foi um reboição, varias opiniões foram expostas, porem este grupo dos evangélicos se mostrou muito resistente em aceitar...acho que pensam que é uma aberração!** Essa questão da homofobia ainda está muito crua nas escolas, **toda comunidade escolar precisa se preparar e respeitar essa questão da sexualidade**. (Rafaela, *GDE b*, M3F1, grifo meu).

Existem, no entanto, alguns cursistas que se aproximam dos conceitos apresentados pelo GDE e enfatizam a importância de garantir a laicidade da escola pública e a relação de respeito ao outro:

Acredito que não há um pensamento único, ou certo, para o homossexualismo. Cada pessoa se coloca de acordo com o seu pensamento e embasamento. No entanto, a não aceitação da homossexualidade, acredito estar na questão religiosa, assim como o aborto. A bíblia diz que o homem foi feito para a mulher e vice-versa. Contudo, as pessoas sempre foram ensinadas assim. E quando ocorre algo que foge a esse "padrão", as pessoas não veem com os mesmos olhos. Uns acreditam que a pessoa já nasce predestinada a ser homossexual e outras não. Há aquelas que pensam ser uma doença, aquelas que dizem ser influência de outras pessoas do meio e etc. Enfim, são inúmeras as opiniões. **O que precisa ser IGUAL na cabeça de todos é que as pessoas têm direito de serem felizes como quiserem e que precisamos, a cima de**

tudo, respeitá-las. E se essa questão vai contra à religião, é um problema de cada um. (Monica, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

[...] Bom, essa sempre foi minha principal inquietação, **ver educadores fazendo da escola uma continuação da sua igreja**, ou instituição religiosa que frequenta, **colocando hinos religiosos para as crianças ouvirem, dizendo para alunos com comportamento "tipicamente femininos", que os levariam para a Igreja cujo pastor daria um jeito nesse jeito feminino que o Aluno possuía...** Já vi de tudo. Sempre pensei e defendi uma **escola Laica**. E sei como é difícil de nos despirmos de nossos preconceitos, de nossas convicções... Mas acima de tudo **temos que saber que não somos os donos da verdade, e que precisamos Aprender a respeitar as diferenças, todas elas**, (Religiosas, de orientação sexual, gênero...). (Maria de Fatima, *GDE b*, M3F1 grifo meu).

Pesquisas demonstram que muitos professores, pais e alunos têm preconceitos em relação à homossexualidade (UNESCO, 2004; ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004) e que pessoas homossexuais são comumente discriminadas no espaço escolar (CARRARA, RAMOS, 2005; CARRARA *et al*, 2006). A escola ensina e consente a homofobia (LOURO, 2004) nas situações cotidianas, nas relações pedagógicas, nas “brincadeiras”, xingamentos e humilhações perpetrados ou permitidos por professores.

Atitudes e concepções homofóbicas, no entanto, são construções históricas e sociais e por isso não são imutáveis e podem ser objeto de questionamento e contestação. É nisso que apostam as políticas públicas para a diversidade sexual.

5.3 Direitos reprodutivos, gravidez na adolescência e aborto

A gravidez na adolescência aparece na fala dos cursistas como uma das principais razões para que a escola se ocupe da educação em sexualidade. Muitas postagens se referem a ela como indesejável e destacam um aumento do fenômeno nos dias atuais. A sua equiparação com as “epidemias” na postagem abaixo indica, ainda, o viés medicalizante através do qual o tema comumente é tratado:

[...] Cada dia que passa a escola precisa trabalhar “mais e mais” com os (as) alunos (as) a questão da sexualidade por conta das **epidemias e da gravidez na adolescência**. Essa ação é chamada de política educacional. (Nadir, *GDE b*, memo., grifo meu).

A maior parte dos cursistas não reconhece a legitimidade do desejo dos jovens de terem filhos e a possibilidade da maternidade ou paternidade fazerem parte dos seus projetos de vida. Assim, a gravidez na adolescência é em geral classificada como precoce, sob o argumento de falta de responsabilidade ou de condições fisiológicas e psicológicas:

Acredito que um dos temas com **urgência para ser trabalhado com estudantes de idade entre 10 a 15 anos, na educação sexual, é a gravidez na adolescência**. Cenas de crianças segurando outras crianças no colo são comuns no nosso dia-a-dia. **Como uma adolescente que mal entende s mudanças que estão ocorrendo em seu corpo, na sua vida social e no seu próprio emocional, pode ter condições psicológicas e, até em alguns casos, fisiológicas, para ter e criar um (a) filho (a)?** (Janine, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

[...] Eu por exemplo tenho duas alunas do 8º ano, que **grávidas precocemente, envergonhadas** [...] **Mas elas, geralmente não estão preparadas pra lidar com isso. Se acham "sabe-tudo", modernas e "não-caretas", mas quando engravidam, não conseguem sequer assumir a responsabilidade do próprio ato.** É uma pena! (Rosemere, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

A gravidez na adolescência é vista como precoce também por interromper um projeto de vida esperado, que inclui a continuidade dos estudos e a profissionalização:

A cada dia torna-se muito importante que a escola coloque em seu currículo o tema sexualidade. Se faz necessário que os professores tenham consciência de que é importante a abordagem desse tema. Infelizmente, **muitas adolescentes engravidam num período em que elas deveriam estar estudando, se profissionalizando.** [...] Sei que a escola não vai resolver tudo, mas já é um começo. Pois muitas vezes o adolescente precisa de alguém em que possa confiar e o professor muitas vezes é essa pessoa. (Luciana, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Essas representações relativas à gravidez na adolescência como problema social coincidem com o que é amplamente difundido no senso comum, na mídia, nas instâncias científicas e governamentais e nas agências e organismos internacionais. A mídia, em especial, chega a fazer uma correspondência entre a parentalidade na adolescência e o aumento da criminalidade, uma vez que são as jovens mais pobres que engravidam “precocemente”. (HEILBORN, 2006 a, 2006 b).

Além de caracterizada como problema social e condenada do ponto de vista moral, a gravidez na adolescência tem sido discutida no campo das ciências médicas, da psicologia, da psicanálise e da psiquiatria também como problemática, sendo acentuada a suposta falta de condições orgânicas e psicossociais das jovens para a experiência da gestação. Esses argumentos, no entanto, encontram contestação em pesquisas científicas, antropológicas e sociais, que vêm desconstruindo tais ideias (HEILBORN, 2006 b).

Heilborn coordenou a pesquisa *Gravidez na Adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil* (Pesquisa GRAVAD, 2006), realizada com jovens de 18 a 24 anos em três capitais do Brasil – Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador – na qual puderam ser evidenciadas as diferenças de gênero, de pertencimento social e especificidade regional nos comportamentos sexuais dos jovens no que se refere à iniciação sexual, valores, práticas sexuais, escolhas afetivo-sexuais, gravidez no período da adolescência, além das práticas contraceptivas, incluindo o aborto.

A análise dos dados da pesquisa permitiu evidenciar que a escola se destaca como o principal veículo de informações sobre as DST/AIDS para os jovens. No entanto, o mesmo não se verifica no que diz respeito à sexualidade e à gravidez. Esse dado pode nos fazer refletir sobre como é trabalhada a questão das DST/AIDS nas escolas, uma vez que a principal política pública nacional – Programa Saúde na Escola – inclui nas suas proposições

um trabalho direcionado não apenas para a questão das DSTs, mas também para as relações de gênero, sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva.

Heilborn *et al* (2006) reiteram a importância da escola no processo de aprendizado da sexualidade, destacando que a escolaridade tem um impacto importante em especial no comportamento sexual e reprodutivo feminino. A pesquisa GRAVAD demonstrou que as moças mais escolarizadas dos meios sociais mais desfavorecidos apresentam percentuais mais baixos de gravidez e apresentam valores mais afeitos à escolha individual do que aos ditames do meio em relação à sexualidade, quando comparadas às demais moças do mesmo meio social, o que permite concluir sobre a relevância das políticas públicas em sexualidade desenvolvidas na escola. Os autores destacam, ainda, a importância da qualificação dos educadores para que a educação em sexualidade se dê numa perspectiva de desnaturalização de estereótipos, em especial, os de gênero.

Embora reconheçam que a escola deve tratar sobre a gravidez e as DST/AIDS, esses temas não são abordados pelos cursistas como pertencentes ao campo dos direitos. O trabalho da escola, baseado em informações científicas sobre a gravidez, por exemplo, é concebido como suficiente para que o jovem se torne mais responsável em suas decisões referentes à vida sexual, evitando, assim, as doenças e a “gravidez precoce” (ver também anexo A, 7):

[...] Doenças e **gravidez precoce** não podem deixar de ser assunto na pauta escolar em todos os níveis, proporcionando ao aluno a **oportunidade de esclarecimentos científicos a suas dúvidas que culminará com um indivíduo mais responsável em sua vida sexual**. (Diva, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Altmann (2003; 2007) discute que a escola tem sido atualmente um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade do adolescente. Na avaliação da autora, o discurso médico ainda está muito presente nos projetos de educação sexual, em especial a partir dos dois assuntos mobilizadores – as DST/AIDS e a gravidez na adolescência. Observa que a inclusão da “orientação sexual” na escola proposta pelos PCN teve esses temas como as principais justificativas da iniciativa. Nesse sentido, caberia à escola administrar a sexualidade juvenil por meio do acesso a informações, formando, assim, sujeitos autodisciplinados.

O trabalho de educação sexual apresentado nos discursos da maior parte dos cursistas que participaram das turmas aqui analisadas apresentou um viés moralizante. As informações sobre sexo e prevenção obedeciam a limites morais a partir do que eles consideravam como adequado e aceitável para os adolescentes e jovens.

A disponibilização de preservativos nas escolas, por exemplo, que seria justamente um meio de evitar a possível gravidez ou a transmissão de DSTs, foi tema controverso em ambas as turmas. A postagem abaixo representa a ideia de que distribuir preservativos

corresponderia a incentivar a prática sexual precoce, conseqüentemente corrompendo a suposta inocência das crianças e jovens:

[...] O GOVERNO DEVERIA MUDAR A EXTRATÉGIA: **NO LUGAR DE DISTRIBUIR PRESERVATIVOS E ASSIM AJUDAR A PRIVAR A CRIANÇA DE SER E AGIR COMO CRIANÇA, COMEÇAR A PROMOVER PALESTRAS PARA PAIS E FILHOS, CONSCIENTIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SEXUAL SAUDÁVEL.** [...] TEMOS QUE PARAR DE FECHAR OS OLHOS E TENTAR COBRIR OS PROBLEMAS COM FALSAS SOLUÇÕES. PRECISAMOS CAPACITAR NOSSAS CRIANÇAS COM ESTUDOS, LAZER, BRINCADEIRAS, CULTURA E **NÃO COM PRESERVATIVOS DADOS FORA DA HORA CERTA.** [...] (Regina, *GDE b*, M3F3, grifo meu. Texto produzido originalmente em caixa alta).

A distribuição de preservativos nas escolas é uma das ações previstas no “Programa Saúde na Escola” (PSE), como foi visto no capítulo 2. No entanto, essa estratégia encontra resistências e é pouco aceita nas escolas. O fato é mencionado na postagem abaixo:

Apesar do apoio do Ministerio da Saude, **não conheço nenhuma escola que faz a distribuição de camisinhas** e tenha aula de educação sexual, mais sim grupo de alunos que participavam para serem multiplicadores aonde tinham aulas de educação sexual, com palestras, porém eles tinham mais de 13 anos, que não ocorre mais. Os pais tinham que autorizar para que eles participassem do grupo de multiplicadores. (Arlete, *GDE a*, M3F3, grifo meu).

Nas postagens seguintes, embora também apareça a controvérsia sobre a distribuição dos preservativos, a alegada “precocidade” dos jovens em relação à vida sexual é o principal argumento de defesa dessa estratégia e também de que a escola realize a educação sexual:

Considero fundamental a **educação sexual nas escolas e quanto mais cedo melhor** e justifico minha opinião. Claro que o diálogo deve ser diferenciado, conforme a faixa etária e **não centrada no uso da camisinha**, acompanhando o desenvolvimento intelectual (curiosidades) próprio de cada fase. (Alair, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Em relação ao caso para reflexão, **infelizmente os jovens estão iniciando sua vida sexual mais cedo, apesar de não haver nenhuma maturidade para essa ação/prática. Mas já que está nesse ritmo, eu acho necessário que o governo invista sim no uso de preservativos** para todos que optarem para a vida sexualmente ativa, **mesmo que seja, infelizmente, a partir dos 10 anos de idade.** (Cristiane, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Outra questão discutida foi o momento certo de iniciar a educação sexual na escola. Foram ressaltados os cuidados necessários para não antecipar informações para os que “ainda desconhecem o caso”. Embora reconhecido como tema delicado, saber sobre o sexo desde a tenra idade aparece como elemento protetor de uma vivência precoce da gravidez:

Acredito ainda, que é assim bem jovenzinho que se deve começar a entender, isto sendo, de acordo com o despertar da sexualidade de cada um. Se a escola tem o perfil de alunos que já estão com a sua vida sexual iniciada, eis a importancia de se abordar tal tema. Porém, **se a escola tem uma turma, que ainda não praticam ato sexual, ainda assim eu acredito que pode-se abordar, já que falará com os demais alunos, mas de uma forma mais suave, pois ainda desconhecem o caso.** (Ronaldo, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

[...] E não podemos esquecer que a educação sexual não deve iniciar a partir dos 10 anos de idade, e sim, **desde a Ed. Infantil.** Pois, as crianças pequenas têm acesso a várias informações (muitas vezes distorcidas) nos meios de comunicação, presenciam/vivenciam situações referentes ao tema em seu meio, e apresentam curiosidades em relação ao seu corpo e ao do/a colega. Questões essas, que não podem ser ignoradas ou repreendidas, precisam ser discutidas e respondidas com naturalidade.

Se ocorresse dessa forma, **talvez não teríamos como realidade, meninas de apenas dez anos de idade já engravidando (criança gerando criança),** ou não seria tão espantoso para

tantos pais/mães saberem que seus/suas filhos/as dessa faixa etária estão discutindo na escola sobre sexo e o uso de preservativos. (Miriam, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Um aspecto relevante a considerar é que as formas de relacionamento vêm se modificando nos últimos anos e incluindo a sexualidade feminina e pré-conjugal como legítima. Além disso, sob a perspectiva dos direitos humanos, as relações sexuais entre os jovens constituem um direito. Se tais aspectos forem considerados, a educação em sexualidade poderia fazer com que os jovens integrassem a contracepção e a proteção em suas relações sexuais (HEILBORN, 2006 b).

Outro aspecto relevante é o viés de gênero presente no trabalho pedagógico habitualmente realizado na escola. O corpo feminino costuma ser o mais estudado (ROHDEN, 2001), o que ocupa o maior número de páginas nos livros didáticos (ALTMANN, 2005), assim como a prevenção da gravidez em geral é vista como um problema feminino (HEILBORN *et al*, 2006). É comum a ideia de que os filhos devem ser gerados em uma união estável e quando os pais têm condições financeiras de criá-los, o que em geral não é comum ocorrer na adolescência (HEILBORN *et al*, 2006).

Nas postagens, a gravidez aparece como problema especificamente feminino, resultante de uma sexualidade exacerbada das jovens:

A sexualidade precisa ser muito bem trabalhada nas escolas. Percebo que atualmente **as meninas não se preservam**, estão cada hora com uma pessoa diferente e engravidam cada vez mais cedo. [...] Onde trabalho percebo o grande número de meninas grávidas, cada ano isso aumenta e a idade diminui, **as meninas tem tanto “fogo” que não estão deixando escapar nem professor, elas estão assediando os professores**, que estão com receio de dirigir a palavra a elas, pois levam tudo para um outro sentido [...]. (Rafaela, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Embora as concepções normalizantes e moralizantes predominem nas postagens, há também algumas que evidenciam um movimento de reflexão a partir dos conceitos discutidos no GDE:

No entanto, confesso que **meu ingênuo pensamento estava certo de que bastava a escola investir “pesado” nas informações/orientações a cerca dessas questões, para termos uma mudança significativa nesse quadro social**. É claro, que não podemos ignorar a pertinência desse movimento (informação/reflexão crítica). Porém, durante a leitura dos textos (especificamente o texto IV “Maternidade, Paternidade, ...”) **pude perceber que o caso é muito mais complexo**, pois no que diz respeito a maternidade, não se trata apenas de “acidente”, **em jovens de classe economicamente desfavorecida há “inconscientemente” um desejo de ser mãe, associado a uma concepção de liberdade/independência/segurança/realização**. (Miriam, *GDE b*, M3F2, grifo meu).

Embora o tema da gravidez na adolescência componha o centro das justificativas das principais políticas públicas de educação em sexualidade e seja muitas vezes tratado de forma

normalizadora, no livro texto do GDE apenas um capítulo trata diretamente do tema (módulo III, unidade II, texto IV)²⁷.

O tema do aborto foi evitado nas duas turmas e, no *GDE a*, passou a ocorrer após provocação do tutor. Ainda assim, poucos cursistas se manifestaram. Nessa turma, a discussão reproduziu a polarização com que contemporaneamente o tema é tratado (GDE, livro de conteúdo, 2009, p.86-87). Por um lado, há os defensores de que a mulher possa decidir, uma vez que seu corpo lhe pertence e sua decisão não deve ser constrangida pelo Estado, a quem cabe exercer sua obrigação de garantir a saúde pública também nestes casos:

Acredito que **a maternidade deve ser uma decisão livre e desejada e não uma obrigação das mulheres**. Deve ser compreendida como função social e, portanto, **o Estado deve prover todas as condições para que as mulheres decidam soberanamente se querem ou não ser mães, e quando querem**. [...] **As mulheres que desejam evitar gravidez devem ter garantido o planejamento reprodutivo e as que necessitam interromper uma gravidez indesejada deve ser assegurado o atendimento ao aborto legal e seguro no sistema público de saúde**. Neste contexto, devemos buscar uma política que reconheça a **autonomia das mulheres** e suas decisões sobre seu corpo e sexualidade. Pela defesa da democracia e do princípio constitucional do **Estado laico**, que deve atender a todas e todos, sem se pautar por influências religiosas e com base nos critérios da universalidade do atendimento da saúde. (Tereza, *GDE a*, M2F2, grifo meu).

Por outro lado, há os que são radicalmente contrários ao aborto, sob quaisquer circunstâncias, a partir dos argumentos de direitos do feto. Em algumas postagens, os cursistas declaram aceitação nos casos previstos em lei. Na postagem abaixo, o aborto é equiparado ao assassinato:

Acredito que a questão do aborto não pode ser tratada apenas como um "direito da mulher" sobre seu próprio corpo, já que envolve a vida de outro ser humano que está se desenvolvendo. **Uma mãe não pode matar seu filho enforcado por exemplo...Por que pode matá-lo dentro de sua barriga?** A partir de quando o ser humano já tem seu direito à vida, perante a lei? No ventre da mãe, ou a partir do seu nascimento? (Cecilia, *GDE a*, M2F2, grifo meu).

Além dos direitos do feto, a suposta imaturidade da mulher jovem para decidir sobre a continuidade da gravidez é o argumento representado pelo fragmento a seguir:

[...] Outra questão que a colega [...] coloca é que o poder de decidir pertence à mulher. **Será que essa mulher possui maturidade suficiente para decidir (muitas são ainda meninas e adolescentes) ou informação e orientação suficiente dos métodos e riscos, além de envolver uma outra vida. [...] E o direito do feto?** (Priscila, *GDE a*, M2F2, grifo meu).

O *GDE b* discutiu os direitos reprodutivos nas situações de casais em que um dos parceiros é soropositivo. A turma dividiu-se em opiniões contrárias ou favoráveis à esterilização compulsória em casos como esses. Uma das cursistas defendeu tal procedimento, referindo-se à presumida irresponsabilidade da mulher que decide ter filhos nessa condição:

[...] **Se um médico esterilizar uma mulher sem a sua permissão em um casos como este, ele perde seu CRM e não pode mais atuar na medicina. Mas uma mulher pode decidir fazer sexo sem contraceptivo e gerar filhos que serão jogados ao acaso.** Se der a sorte de

²⁷ No ano de 2009 o GDE desenvolveu, nas turmas do Rio de Janeiro, um módulo específico sobre o tema "gravidez na adolescência e participação juvenil", a partir de convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que não foi renovado nos anos seguintes.

cair em uma família que vai dar todo carinho e atenção, ótimo! Caso contrário será mais um menor abandonado para engrossar as estatísticas.

É claro que não estou generalizando. **Indivíduos HIV positivo conscientes jamais adotariam uma postura como essa.** (Heloisa, GDE b, M2F2, grifo meu).

Ao defender opinião contrária à esterilização compulsória, a cursista cuja fala é transcrita a seguir critica a arbitrariedade do poder médico, mas também é reticente quanto à possibilidade de parentalidade nesses casos:

[...] **Não se pode decidir por uma pessoa se ela deve ou não ter filhos, julgar e aplicar a pena (nesse caso a esterilização) sem autorização e baseado na arbitrariedade e poder que o médico por ventura tenha.** Alguém disse que informação é tudo, eu concordo. Temos que informar, promover discussões e tratar cada caso como sendo único e passível de resoluções diferentes à cada um. As famílias, com pessoas soropositivas ou não, **devem repensar o assunto contracepção com mais responsabilidade.**[...].(Fernanda, GDE b, M3F2, grifo meu)

A ideia de que a decisão sobre a procriação e, conseqüentemente, sobre a interrupção da gravidez é da mulher é representada na postagem abaixo. Ao homem caberia apenas o lugar coadjuvante de apoiador. Aqui se percebe também a dificuldade do cursista assimilar a informação apresentada no fórum sobre a possibilidade de casais soropositivos ou sorodiscordantes terem filhos com o mínimo de risco ao feto, pois ele fala em gerar “um filho HIV positivo”:

A responsabilidade de gerar ou não um **filho HIV positivo** é uma questão de resolução muito pessoal, só **quem está gerando este feto** poderá responder. **E o papel do homen neste caso se resume quase que unicamente em arcar e apoiar a decisao da gestante.**(Julio, GDE b, M2F2, grifo meu).

O interesse do Estado e dos organismos internacionais sobre as questões de reprodução e da saúde da população pode ser compreendido a partir dos conceitos foucaultianos de biopoder e biopolítica. Por esses dispositivos, a conduta sexual da população se torna objeto de análise e de intervenção através de campanhas sistemáticas que buscam regular o comportamento dos indivíduos. Para tanto, é preciso analisar a taxa de fecundidade da população, a idade no casamento, a frequência de relações sexuais, a incidência de práticas contraceptivas, etc. e elaborar estratégias de administração dos corpos. Estas não se centram apenas em proibições, mas na produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo.

A escola é convocada a contribuir com a regulação da sexualidade juvenil e o estabelecimento dos comportamentos desejáveis aos jovens. É preciso tornar desejável adiar a concepção para além da adolescência, selecionar adequadamente os parceiros, reduzir o número deles, encontrar a “pessoa certa” e praticar o “sexo seguro”.

5.4 Famílias incompetentes?

As famílias são vistas pelos cursistas como o principal obstáculo para a abordagem da sexualidade e diversidade na escola. É quase unânime a percepção de que elas são contrárias a qualquer trabalho que envolva esses temas:

Normalmente os professores têm receio de tratar das questões relacionadas à sexualidade, já que as famílias geralmente não aceitam que seus filhos escutem algo sobre isso (quando é na escola né?!). O tempo todo percebemos o quanto a falta de informação "significativa" traz conseqüências drásticas a algumas pessoas. (Monica, *GDE b*, M3F1, grifo meu).

[...] para falarmos em sala de aula que meninos e meninas são "iguais", temos que ter muito cuidado com o que falamos, pois em casa, o aluno ao comentar algo, pode se expressar de uma forma não compreensível para os pais. Estes, na maioria das vezes, estão com o pensamento voltado à cultura da nossa sociedade. (Monica, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

Essa visão não é confirmada por pesquisa recente (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA, 2004) realizada com pais de alunos de escolas públicas, na qual foi encontrado que, embora alguns deles apresentem algumas reservas, a maioria não somente apoia como demanda que a escola trate do tema.

Essa suposta contrariedade das famílias também não se confirma quando analisamos os casos relatados nas postagens. Neles, em geral, é pequeno o número de pais que manifesta desagrado ou reage de forma mais agressiva ao trabalho do professor sobre o tema. No entanto, essas reações são muito valorizadas e temidas. Talvez, nesses casos, as supostas restrições dos pais sejam o eco das próprias restrições dos professores.

Um exemplo disso são os casos relatados no capítulo 4. No relato de Monica sobre a reação agressiva de três mães ao trabalho que realizou sobre sexualidade, é notável que esse é um número insignificante no conjunto de duas turmas, que têm provavelmente, no mínimo, 30 alunos cada. No entanto, foi o suficiente para a professora se sentir visceralmente afetada, a ponto de quase adoecer e de desistir de trabalhar com o tema no futuro (note-se, no entanto, que a procura da professora por se atualizar nestas temáticas através do GDE foi posterior à sua decisão de não mais tratar do assunto). Quando, no entanto, a cursista Miriam demonstrou segurança e competência para abordar o tema com as crianças, recebeu como retorno não só a reafirmação da confiança dos pais como a demanda de prosseguir com o trabalho.

A partir dessas reflexões e dos resultados da pesquisa acima mencionada, aparentemente se evidencia que os professores se equivocam em considerar que os pais não desejam que o tema da sexualidade seja tratado na escola. No entanto, resta entender de que forma os pais desejariam que o assunto fosse tratado. Talvez o que eles esperem é que os

professores abordem o sexo de forma normativa e prescritiva e não na perspectiva dos direitos sexuais e da diversidade, como propõem as atuais políticas. Nesse aspecto, talvez concordem pais e professores.

Embora muitos cursistas digam que a educação em sexualidade e diversidade deve ocorrer na família, segundo seus princípios e valores, é majoritária a afirmação de que as famílias são “despreparadas” para tratar do tema, por se omitirem em sua função de educar e orientar os filhos, por serem retrógradas ou por disseminarem preconceitos.

Bozon (2004) observa que a educação sexual escolar é uma invenção contemporânea. A informação sexual através dos pais ou da família passou a ser considerada insuficiente ou mal orientada e a literatura científica, assim como os projetos de educação sexual, se empenharam em corrigir ou mesmo contradizer as informações nativas. A recomendação de que a educação sexual deveria ocorrer na escola, e não na família, segundo o autor, denota um esforço de despersonalização na transmissão da informação, além indicar que as atitudes e informações a serem corrigidas são justamente as que ocorrem no meio familiar (pelo menos em certos meios familiares). Ocorre, então, um deslocamento do privado para o público uma vez que a função de orientação sexual que até então ocorria na família passou a ser entendida como uma função da escola.

Muitas postagens demonstram que o mandato de que a escola deva assumir a educação sexual dos jovens não é consensualmente aceita entre os professores. Permanece a ideia de que essa é uma função da família e que esta delega à escola o que seria seu dever:

O que fica difícil para a escola é **que os pais colocam a responsabilidade de ensinar totalmente na escola**. Muitos não colaboram, ou muitos colaboram até para que a violência aconteça quando, com suas atitudes agem de maneira arbitrária, **omissos sem nenhum compromisso com a educação de seus filhos deixando tudo nas mãos dos educadores**. (Maria, *GDE a*, M3F3, grifo meu).

A escola realmente está assumindo funções que cabe aos pais, deixando as instituições sobrecarregadas. É necessário que a família trabalhe juntamente com a escola para pelo menos diminuir a desigualdade racial, discriminações, gênero, preconceitos... (Cristiane, *GDE b*, memo., grifo meu).

Contraditoriamente, muitos cursistas consideram que as famílias não são competentes para orientar de modo adequado seus filhos. Em algumas postagens, elas são vistas como fonte da superestimulação das crianças e jovens a uma sexualidade precoce, por não serem cuidadosas e favorecerem sua exposição a situações indevidas. Em ambas as turmas, há relatos de que as crianças testemunharam a relação sexual dos pais ou têm acesso a filmes ou letras de *funk* com conteúdo sexual (ver também anexo A, 8):

Crianças de classes menos favorecidas que **dormem em um só comodo com seus pais, os veem fazendo sexo, pois estes não tomam os devidos cuidados**. Daí creio que ficam muito **aguçados sexualmente**, e notamos perfeitamente no pré-escolar nas brincadeiras da casinha,

na hora do descanso e conforme vão crescendo se tornam mais ousados. (Penelope, *GDE a*, M3F3, grifo meu).

Em muitas postagens, fica evidente o julgamento moral em relação às famílias. No fragmento abaixo, embora a cursista considere que os pais que compartilham o quarto com seus filhos têm relação sexual “enquanto acreditam que os pequenos dormem”, essa falta de intencionalidade de expor os filhos à visão de sua relação sexual é desconsiderada na frase seguinte, quando fala do “desrespeito praticado pelos pais”. A conclusão é que, por esse suposto desrespeito e em função da falta de diálogo que ocorreria nas famílias, os pais não teriam o direito de questionar a escola quando esta se dispõe a ensinar sobre o sexo:

[...] Muitas de nossas crianças moram em casas de um cômodo só e vêem seus pais praticando sexo, **enquanto acreditam que os pequenos dormem**. Isso é muito mais comum do que se imagina. Trabalho com teatro e, abordando a questão do respeito, **falei desse desrespeito praticado pelos pais**, várias foram as declarações de alunos relatando o que viam ou viram com pais e tios. Isso acontece demais entre **as famílias que não possuem quartos separados para seus filhos. Depois reclamam quando a escola inicia a Educação Sexual com meninos e meninas muito jovens...**O problema está aí, é preciso orientação por parte da escola, sim, **ja que em casa ou não se tem papo sobre o assunto, ou as crianças estão expostas ao que relatei**. (Vilma, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

No relato abaixo, também é explicitada a dúvida sobre a “moral” dos pais para educarem seus filhos e discordarem da escola em relação ao que é ensinado a eles. Além disso, a cursista descreve uma situação em que fica clara a incitação para que uma criança revele situações vivenciadas em família, que supostamente seriam a explicação para seu interesse relativo ao sexo. Em função do julgamento moral, a fala da mãe sobre o episódio não recebeu credibilidade e a professora não foi sensível para perceber que o relato revelava uma possível situação de violência de gênero:

[...] É assim que as coisas caminham, e **depois tais pais se sentem com muita moral para educar seus filhos** e qualquer coisa partem para cima de professores como se estivessem ensinando algo errado aos alunos, que na verdade às vezes são eles já conhecem muito bem o assunto.

Uma menina de 4 anos da Educação Infantil, **foi chamada sutilmente pela diretora p/ ver se contava algo que via em casa, pois vivia mexendo nos órgãos sexuais dos meninos**, querendo beijá-los na boca. **Não dava sossego. Pergunto-se a ela se tomava banho com irmãos**, e ela falou muito envergonhada " Já vi o pinto do meu pai, é muito grande". E avisou: " É segredo."

A seguir **ouve outros problemas em relação a sexualidade aguçada da menina** e a mãe contou que o pai chegava bêbado em casa tirava toda a roupa e queria transar, **mas que a manina nunca viu**.

Bem, **foi o que a mãe relatou chorando, mas não foi passível saber até onde era verdade**. (Penelope, *GDE a*, M3F3, grifo meu).

A incriminação da pobreza subjacente às críticas relativas às situações em que as crianças compartilham o quarto com os pais, no entanto, é questionada por uma cursista:

Concordo com você,[...], pois frequentemente nós professores, ouvimos dos alunos relatos envolvendo a intimidade dos pais. Isso nos faz perceber o quanto as crianças estão vulneráveis a esta situação. **Se toda sociedade fosse igualmente remunerada, as pessoas não morariam em um cômodo só, com isso, evitaria certas situações** que influenciam as crianças e adolescentes na descoberta precoce da sexualidade. Fica explícito então, a necessidade dos profissionais da educação em alertar e dialogar com os seus alunos, **a fim de,**

amenizar os problemas ocorridos em nossa sociedade. (Marilene, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Muitos cursistas consideram que a família também deve ser “trabalhada”, ou seja, que deve ser incluída no trabalho, para que não atrapalhe o que é realizado na escola. Evidencia-se aqui uma visão hierarquizada e higienista, pois os pais não são considerados interlocutores em igualdade de condições, que deveriam ser chamados para dialogar ou refletir junto aos professores tais questões. No lugar disso, precisam ser orientados ou ensinados:

Como podemos de forma consciente transformar e **mudar os conceitos que os pais já possuem desde crianças?** Costumo dizer que **os pais tem que ter com os filhos o mesmo discurso que nós temos com os alunos na escola**, pois só assim o aluno verá que tanto os pais e professor falam a mesma língua. **Dessa forma como podemos conscientizar os pais? Já vimos que conversar, palestrar não está resolvendo.** (Corina, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

[...] Infelizmente, não é somente com os alunos que devemos nos preocupar. **Os pais, muitas das vezes tem uma mentalidade mais difícil de se trabalhar do que o próprio aluno.** Realmente o campo **mais difícil é a mentalidade dos pais** dos alunos. **Conscientizar os pais é muito mais difícil, uma vez que não se estabelecem relações professor x pais.** Mas o que fazer então? Não trabalhar é que não vamos fazer. (Ronaldo, *GDE b*, M2F1, grifo meu).

A relação entre os professores e as famílias retratada nos debates parece ser predominantemente de antagonismo e de cobranças mútuas. As famílias são consideradas incompetentes para fornecer uma educação sexual adequada para seus filhos, por ignorância, por negligência ou por falta de “moral”, mas seus questionamentos em relação às iniciativas dos professores de abordar o tema são temidos e evitados.

5.5 Sexualidade “à flor da pele”: as crianças e os jovens

A juventude é caracterizada nas postagens como um período de excessos, descontroles, imaturidade, sexualidade exacerbada, gosto pela experimentação de diferentes papéis e sensações. Segundo muitos cursistas, os jovens contemporâneos vivenciam precocemente o sexo e até mesmo o seu desenvolvimento físico é caracterizado como precoce. Isso torna imperativo falar com as crianças sobre o sexo cada vez mais cedo:

Quanto a idade apropriada para iniciarmos esse diálogo, não sei ao certo, mas acredito que seja o mais urgente possível. **Uma amiga me disse que seu filho de 8 anos já tem pelos pubianos... Hoje, ingerimos muitos e vários hormônios, as meninas também menstruam cada vez mais cedo, e é preciso antecipar, cada vez mais, esse diálogo com nossos jovens.** (Vilma, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Os jovens são retratados como irresponsáveis e vulneráveis a seus hormônios. A adolescência é compreendida como uma fase de perigos em virtude da inquietude, da maior capacidade de questionamento e do contato com a diversidade representada pelos colegas de classe:

Bem, acredito que é pertinente sim falar sobre educação sexual no ambiente escolar, principalmente na adolescência onde **os hormônios estão tão aflorados** e as famílias em grande maioria ainda encontra dificuldade em falar sobre o assunto. Percebo que o assunto em evidência nesta faixa etária é sexualidade, **porém os adolescentes não apresentam responsabilidade para o sexo com segurança**. Desta forma podemos contribuir bastante esclarecendo dúvidas e mostrando a importância do conhecimento do próprio corpo, visto que a escola deve instruir, orientar, preparar para a vida. (Gilda, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

Quando chega na fase da adolescência eles passam por **momentos de inquietude e questionamentos**, assim como um **bombardio de informações em suas cabecinhas** (já **melindradas pela fase da "aborrecência"**), sem saberem se seguem as orientações da família, dos amigos ou da escola. **Aí vem o perigo...** (Monica, *GDE b*, M2F3, grifo meu).

A percepção da juventude como um período problemático e sujeito a riscos é discutida por Knauth *et al* (2006), ao apresentarem o debate acerca dos resultados da pesquisa GRAVAD (2006) anteriormente citada. Os autores questionam o senso comum, amplamente difundido nos meios midiáticos, de que os jovens seriam irresponsáveis e incapazes de gerir a própria vida afetiva e sexual, demandando, como consequência disso, ações normalizadoras. Na pesquisa, puderam ser evidenciadas diferenças de gênero, de pertencimento social e de especificidade regional nos comportamentos sexuais dos jovens no que se refere à iniciação sexual, aos valores, às práticas sexuais, às escolhas afetivo-sexuais, à gravidez no período da adolescência, além das práticas contraceptivas, incluindo o aborto. Os autores ressaltaram que tais variantes sociais produzem efeitos nas suas trajetórias. Os adolescentes, portanto, não são todos iguais e seus “endereços”²⁸ fazem, sim, muita diferença.

Ao contrário dos jovens, as crianças são retratadas como “puras”, despidas “naturalmente” de preconceitos, até serem contaminadas pelos adultos:

[...] E que as crianças estão "isentas" de tais atitudes, até chegar um adulto e começar a pontuar/produzir a necessidade de tais diferenças, seja em casa ou na escola. (Miriam, *GDE b*, M3F1, grifo meu).

Quando a criança apresenta algum comportamento, curiosidade ou interesse por sexo, isso é considerado “não muito normal para a idade”. Assim, a “parte ‘sexual’ muito aguçada”, seria resultante do “meio”. O meio a que a cursista se refere é obviamente o das classes populares. Esse conjunto de circunstâncias é o que justifica a conduta assumidamente preconceituosa e discriminatória do professor para com as crianças (ver também anexo 8):

Como já citei anteriormente, dependendo das circunstâncias, ou melhor, da comunidade onde trabalhamos, **temos que tomar às vezes atitudes preconceituosas com as crianças**. Tenho uma turma com 15 meninos e 4 meninas, faixa etária de 6 e 7 anos, **devido ao meio em que vivem, têm comportamento não muito normal para a idade**. [...] (Rosane, *GDE a*, M2F3, grifo meu).

Realmente existe um "aguçamento" sexual em faixas etárias muito baixa. As professoras da E.I [Educação Infantil] relatam estes casos, e inclusive **acabaram com a hora do descanso nas esteiras para evitar as reclamações de responsáveis**.

O problema começa com **crianças de classe social menos favorecida** que geralmente dormem no mesmo local com os pais, e assistam estes fazendo sexo, pois há pessoas que não

²⁸ Remeto aqui a um ditado popular muito conhecido: “Os adolescentes são todos iguais, só mudam de endereço”.

tomam os devidos cuidados com isso despertando muito cedo a parte sexual tanto dos meninos como das meninas. (Penelope, *GDE a*, M2F3, grifo meu).

Predominam visões naturalizantes sobre a infância e a adolescência. Os relatos acentuam que o caráter natural, contudo, é corrompido pelo “meio” das classes populares, que estimulam inadequadamente e produzem efeitos contra a natureza. Informar sobre o sexo aparece como urgência diante de comportamentos compreendidos como exageradamente sexualizados ou precoces. Essa ideia encontra-se, no entanto, em contradição com a também consagrada visão de que a educação sexual pode estimular o jovem a praticá-lo. Esse parece um dilema difícil de ser enfrentado pelos docentes.

6 A RECEPÇÃO IMEDIATA DO GDE

A recepção imediata foi analisada a partir de duas ferramentas do GDE: os trabalhos finais e os memoriais. A análise dos trabalhos finais teve o objetivo de observar como os conteúdos discutidos no curso foram assimilados e incluídos no seu planejamento. Considera-se que, ao elaborar a proposta de trabalho, os cursistas colocaram em jogo suas ideias prévias e os conceitos apreendidos ao longo dos estudos e debates e revelaram as tensões e contradições que permaneceram, dada a complexidade do processo de formação empreendido.

A análise dos memoriais teve o objetivo de verificar a reflexividade dos cursistas sobre seu processo de formação no GDE. Serão, então, discutidas suas avaliações em relação ao curso. Parte-se da premissa de que aquilo que foi selecionado e destacado pelos participantes como elementos relevantes a serem avaliados também traz informações sobre o impacto do curso nas suas trajetórias pessoais.

6.1 Análise dos trabalhos finais

A tarefa proposta como trabalho final pelo GDE consistiu na elaboração de um planejamento de atividade sobre um ou vários temas abordados no curso que pudessem ser utilizados na prática docente da educação básica. Os critérios de avaliação incluíam a valorização dos temas tratados ao longo do curso; a pertinência da proposta ao que poderia ser desenvolvido em sala de aula; a inclusão do tema nas diferentes áreas do conhecimento; o envolvimento da comunidade escolar; o atendimento aos indicadores do enunciado e a possibilidade de replicação em outras realidades. Para tanto, o cursista deveria acessar um roteiro disponibilizado no ambiente virtual (anexo C), que dava diretrizes muito precisas sobre como deveria ser elaborado o planejamento. Esse roteiro solicitava que o cursista informasse os objetivos do trabalho; a descrição das atividades; o espaço físico onde seriam realizadas; o material necessário; os meios de comunicação a serem utilizados; o tempo necessário para sua realização; o número ideal e descrição dos participantes (com algumas sugestões que incluíam não apenas o par professor-aluno); a avaliação e outras informações pertinentes.

Algumas consignas presentes tanto nos critérios de avaliação quanto no roteiro, orientaram o tipo de planejamento desejável, que deveria conter, por exemplo, a inclusão do trabalho nas diferentes áreas de conhecimento (ver critérios de avaliação); o envolvimento da comunidade escolar (ver no roteiro “descrição dos/as participantes”); a possibilidade de

replicação da tarefa, de forma que ela não se restringisse a uma realidade específica; a utilização de materiais e recursos didáticos variados (ver no roteiro “material didático e “meio de comunicação a ser usado, se necessário”). Considero que esse direcionamento observado na própria proposição do trabalho, pode ter interferido na realização da tarefa pelos cursistas.

A análise dos trabalhos finais aqui empreendida busca encontrar elementos para avaliar a recepção imediata, pelos cursistas, dos conceitos discutidos no curso. Os temas selecionados pelos cursistas das duas turmas analisadas são apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Temas dos trabalhos finais das turmas *GDE a* e *GDE b*

Temas	<i>GDE a</i> (18 trabalhos)	<i>GDE b</i> (36 trabalhos)
Diversidade (amplo)	07	07
Gênero	02	01
Diversidade sexual/ homossexualidade/LGBT	03	01
Preconceito/ discriminação (amplo)	02	02
Sexualidade/ orientação sexual	02	*
Relações étnico-raciais	02	14
Respeito e autoestima	0	01
DST e “gravidez precoce”:	0	10

- Todas as ocorrências do tema sexualidade no *GDE b* tinham como foco as DSTs e a “gravidez precoce”, por isso foi incluído como tema à parte nessa tabela.

Fonte: site do CLAM/ GDE 2010.

No *GDE a*, o tema de maior concentração foi a diversidade tomada em sentido amplo, que incluía o conjunto dos assuntos discutidos pelo GDE (diversidade sexual, gênero, relações raciais) e enfatizava, nos objetivos das propostas, o respeito às diferenças. A diversidade sexual e a sexualidade, temas mais mobilizadores durante os debates, foram selecionados por um número menor de cursistas. A forma genérica com que foi tratada a diversidade na maior parte dos trabalhos propiciou o menor aprofundamento dos temas e, conseqüentemente, o distanciamento dos assuntos considerados mais polêmicos.

Na turma *GDE b*, a maior parte dos trabalhos tematizou as relações étnico-raciais e, em segundo lugar, sexualidade, DST e gravidez “precoce”. O tema da diversidade, com as

mesmas características observadas no *GDE a*, foi o terceiro mais escolhido. A preferência dessa turma pelo tema das relações étnico-raciais não parece ser justificada pela maior sensibilidade ou implicação dos cursistas com o assunto, se forem observados os debates *online*, pois neles não há evidências de que os cursistas estiveram mais mobilizados nos debates referentes ao tema. Em lugar disso, observam-se muitos consensos. Postulo, então, a hipótese de que esse tema foi majoritariamente escolhido justamente por ter afrontado menos as ideias prévias dos cursistas.

Outro aspecto a ser destacado é que, no *GDE b*, houve a predominância de conceitos normalizadores e moralizantes nos trabalhos relativos à sexualidade, e foi nesse tema que mais se observou o distanciamento das propostas em relação à perspectiva crítica do GDE. Essa turma é composta por cursistas residentes de um local afastado da região metropolitana do Rio de Janeiro que, portanto, possivelmente foram socializados em um ambiente mais tradicional e tiveram menor possibilidade de participar de outras iniciativas de formação referente ao tema. Note-se que, nos fóruns, apesar de alguns cursistas demonstrarem maior nível de informação e ideias menos tradicionais no *GDE a*, não foram observadas muitas diferenças no conjunto do grupo quando comparado ao *GDE b* no que se refere à presença de ideias normativas ou preconceituosas e dificuldades de assimilação dos conceitos contrários ao senso comum trazidos pelo GDE. É possível que a divergência aqui apontada sobre os discursos dos participantes nessas duas ferramentas do GDE (fóruns *online* e trabalhos finais) possa ser explicada pela omissão de participação nos fóruns quando os debates afrontavam demasiadamente as ideias prévias dos cursistas.

A transversalidade é a principal diretriz dos PCN para o trabalho relativo à educação em sexualidade e também integra a perspectiva do GDE. No entanto, esse princípio não foi observado na maioria dos trabalhos de ambas as turmas. Alguns deles incluíam atividades multidisciplinares, por vezes com a indicação de quais disciplinas poderiam se integrar às propostas. Em alguns trabalhos, os cursistas chegaram a nomear quais professores da escola poderiam realizar o trabalho conjunto, com a observação de que o seu diálogo com o referido professor era mais fácil ou que o colega era também sensível aos temas. Mesmo quando incluíam várias disciplinas, as propostas de atividades eram desenvolvidas paralelamente e não de forma transversalizada. Esses dados nos trabalhos finais confirmam o desconhecimento e a dificuldade de compreensão do conceito de transversalidade, já apresentado anteriormente neste trabalho.

A maior parte dos cursistas apresentou como população alvo de seus trabalhos as turmas ou grupos com os quais efetivamente atuam. A maioria focava, portanto, o segundo

segmento do Ensino Fundamental. Alguns trabalhos eram dirigidos para a Educação Infantil, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Uma cursista que atuava como Orientadora Educacional apresentou proposta destinada a capacitar professores para a abordagem da sexualidade. Essas características na apresentação dos trabalhos descumpriram um dos critérios de avaliação, que solicitava a elaboração de um projeto que pudesse ser replicado em diferentes realidades. No entanto, essa aproximação das proposições em relação às situações reais vivenciadas pode representar um esforço por tornar concretas e reais as ideias discutidas durante o curso e responder aos anseios de intervir sobre situações conflituosas do seu cotidiano.

As atividades presentes nos trabalhos variavam de acordo com o segmento de escolaridade para o qual o planejamento se destinava. Elas foram muito diversificadas e quase todas demandavam algum nível de atividade dos alunos. Poucas foram as proposições que envolviam aula expositiva e, quando esta modalidade aparecia, fazia parte de um conjunto de atividades e nunca eram propostas como exclusivas.

Muitos trabalhos elencavam uma grande quantidade de atividades, que eram simplesmente nomeadas, sem uma descrição minuciosa o suficiente para permitir observar de que forma os objetivos propostos seriam alcançados por meio daquelas atividades.

As modalidades de atividades citadas por turma são apresentadas no quadro abaixo. Note-se que o número total de atividades não coincide com o número total de trabalhos por turma, em função do que foi observado anteriormente sobre o grande número de atividades propostas em cada planejamento:

QUADRO 2 - Atividades pedagógicas elencadas nos trabalhos finais dos cursistas do *GDE a* e *GDE b*

ATIVIDADE	<i>GDE a</i>	<i>GDE b</i>
Leitura de jornais, sites, literatura	04	11
Leitura de texto informativo	05	04
Redação/dissertação	03	02
Audiovisual	09	08
Debate/conversa/reflexão	05	06
Aula Expositiva	02	02
Confecção de cartazes, slides, jornais, painéis, quadrinhos	11	07

Dramatizações/fantoches	05	11
Grupo	08	08
Atividades interdisciplinares	02	01
Pesquisa de campo/entrevista	01	03
Análise de ditados populares	01	0
Elaboração de regimento escolar incluindo respeito à diversidade	01	0
Campanha institucional	02	0
Oficina	0	08
Palestra com profissionais de saúde	0	08
Reunião com pais	0	10
Culminância, feira, exposição	0	06
Seminário	0	02

Fonte: site do CLAM/ GDE 2010.

As atividades propostas nos planejamentos para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tematizavam principalmente a diversidade ou o respeito às diferenças e utilizavam atividades comuns nestes segmentos: a leitura de livros da literatura infantil, recortes, colagens, elaboração de cartazes, produção de fantoches, dramatizações, etc.

As atividades propostas para o segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio incluíam trabalhos em grupo, vídeo-debates com filmes comerciais ou vídeos temáticos, pesquisas na internet, entrevistas e/ ou palestras com profissionais de saúde dos equipamentos públicos do entorno da escola, teatros e dramatizações, análise de ditados populares, elaboração de cartazes ou campanhas institucionais.

O fato de os trabalhos incluírem o protagonismo dos estudantes, além de atividades adequadas aos interesses típicos das diferentes faixas etárias, pode ser considerado um aspecto positivo dos trabalhos. No entanto, é possível haver aí um viés relativo ao direcionamento representado pelas consignas dos critérios de avaliação e do roteiro apresentado para a realização do trabalho. Além disso, a forma pouco descritiva de apresentação das atividades não permitiu aprofundar a análise deste item.

Quanto à temporalidade das propostas de atividade presentes nos trabalhos, em geral era previsto um tempo curto para o planejamento e para a execução das propostas, em relação

ao número de atividades elencadas. Alguns cursistas citavam o tempo em horas/aula e outros em semanas ou meses e, nesses últimos, sem especificar o tempo em horas a ser utilizado no período. O tempo mínimo proposto para o planejamento foi de 40 minutos (*GDE a*) e o máximo de 90 dias (*GDE b*). Como não partem de uma base única, não foi possível fazer comparações entre os cursistas e as turmas neste aspecto.

O tempo mínimo citado para a execução das atividades foi de 2 horas/ aula (80 minutos, *GDE a*) e o máximo foi de 1 ano (*GDE b*). Da mesma forma que ocorreu no aspecto do planejamento, a grande variação nos referenciais de tempo não permitiu um estudo comparativo. Apesar do tempo às vezes limitado, inúmeras atividades eram propostas em muitos dos planejamentos, como foi observado anteriormente, o que pode nos levar a questionar a viabilidade de um maior aprofundamento no estudo dos temas caso o planejamento fosse realizado em situação real. Nesse aspecto, o roteiro de planejamento fornecido pelo curso pode também ter influenciado na proposição de atividades de curto prazo.

Alguns trabalhos demonstraram incluir aspectos discutidos no curso, como a observação das situações cotidianas nas quais ocorrem discriminações envolvendo gênero, orientação sexual ou racismo e a necessidade de ações concretas que façam frente às referidas situações. Em um trabalho sobre a diversidade sexual (o único sobre o tema no *GDE b*), o cursista apresentou como justificativa da proposição a ocorrência de situações recentes de violência homofóbica em localidade próxima à escola. Em outro trabalho envolvendo o mesmo tema, uma cursista do *GDE a* propôs uma entrevista com componentes dos movimentos LGBT. Outro trabalho notável propunha a elaboração de um regimento escolar que contemplasse o respeito à diversidade como produto final do projeto.

As dificuldades e conflitos presentes nos debates *online* apareceram também nos trabalhos finais. No *GDE b*, a totalidade dos trabalhos sobre o tema da sexualidade mencionava a realização de reuniões com os pais antes do início dos trabalhos, mas apenas para informá-los sobre o trabalho. Um dos cursistas planejou, inclusive, a elaboração de um termo de concordância para ser assinado pelos pais. Em alguns projetos, houve previsão de que os pais participassem das culminâncias ou atividades finais, como expectadores. A não inclusão dos pais como interlocutores legítimos no trabalho referente à sexualidade na escola, discutido anteriormente nesta dissertação, pode também ser observada nos trabalhos finais de muitos cursistas.

Nos trabalhos referentes à sexualidade, pode-se observar a perseverança de ideias normativas e moralizantes, que contrariam o que foi colocado em debate durante o curso. Um

exemplo disso é um trabalho do *GDE b*, no qual há o roteiro de uma peça teatral que tematiza a gravidez na adolescência.

No roteiro, a personagem principal é uma adolescente de 15 anos que deseja namorar, o que é proibido pelos pais, que a consideram jovem demais. A moça faz algumas tentativas infrutíferas de conversar com os pais sobre namoro e sexo, até que ocorre um projeto de educação em sexualidade na escola e a moça pode, enfim, esclarecer suas dúvidas e estabelecer um diálogo mais próximo com uma pedagoga.

Na sequência, a escola faz uma reunião com os pais para orientá-los quanto à importância de conversar com os filhos sobre sexo e, depois de algum tempo, os pais da adolescente aceitam o namoro e a mãe fala com a filha sobre sexo.

Nas cenas posteriores, há menção ao fato de o namoro ficar cada vez mais “quente” até que o casal acaba tendo relações sexuais e a moça engravida. A mãe desconfia dos constantes enjos da filha e a leva à ginecologista, surpreendendo-se ao receber a confirmação da gravidez. A ginecologista consola a mãe, dizendo que poderia ser “pior”, ou seja, ela poderia ter sido contaminada por uma DST, inclusive a AIDS.

A mãe da moça se refere à preocupação de que o marido a culpe pelo que ocorreu com a filha e esta acusa a mãe de ter demorado a orientá-la, pois quando isso ocorreu, foi “tarde demais”. Ao final da peça, a cursista sistematiza a “moral da história”:

Malú:
 Parou de estudar para se dedicar somente a gravidez e aos filhos.
 Teve vergonha de sair de casa.
 Poços amigos restaram.
 Malú perdeu a sua adolescência e se tornou uma adulta precoce e infeliz.
 A rotina de Malú passou a ser:
 Lavar fraudas, cuidar de bebê.
 Enquanto Carlão nada mudou:
 Saía com outras garotas, com os amigos e tudo era uma festa. (Corina, *GDE b*, trabalho final).

Podem ser observados, no conteúdo da peça teatral, todos os estigmas tradicionais relativos à gravidez na adolescência cujo conteúdo foi objeto de questionamento e debate durante o curso: ela é sempre indesejada; resulta da falta de diálogo com os pais; é prejudicial para a moça, que “perde a adolescência”, deixa de estudar, perde os amigos, se envergonha, se torna uma adulta precoce, carrega sozinha as tarefas envolvendo os cuidados com o bebê; enquanto o rapaz sai incólume e segue sua vida com amigos, festas e novos relacionamentos. A moça, portanto, é punida por vivenciar sua sexualidade, enquanto o rapaz segue com novas conquistas.

São igualmente preconceituosas e estigmatizantes as ideias de que cabe à mãe vigiar o comportamento da filha, o temor de que ela seja criticada e responsabilizada pelo marido se

algo der errado, além da ideia negativa em relação à gravidez, explicitada na fala da ginecologista de que poderia ser “pior”, caso a moça tivesse sido contaminada por uma DST ou pela AIDS.

Na peça teatral, o trabalho realizado pela escola de Malú não foi suficiente para que ela tenha aprendido a refletir sobre o desejo de engravidar naquele momento e as formas de evitar a gravidez, caso não a desejasse. Pelo contrário, a abertura do diálogo em família e a permissão dos pais ao namoro da moça, que culminou com sua gravidez, são apresentadas como consequências da intervenção da escola. Esse aspecto talvez possa indicar a própria descrença da cursista em relação à efetividade do trabalho de educação em sexualidade na escola, pois ele não seria capaz de sobrepujar a retratada falta de orientação ocorrida na família, além de possivelmente ter influenciado na precipitação de um resultado indesejável: a gravidez da aluna.

A proposta de trabalho da cursista representada por essa peça teatral, por sua vez, se baseia em um terrorismo pedagógico, no qual a gravidez é apresentada como uma ameaça inevitável resultante da vivência da sexualidade pela moça. A hierarquia de gênero é também evidenciada pelo descompromisso do menino com o filho, ou seja, ele não se tornou um pai “precoce”.

Outros fragmentos retirados dos trabalhos finais também demonstram que alguns conteúdos apresentados nos textos do GDE e amplamente debatidos durante os fóruns *online*, tais como os direitos sexuais dos jovens e as críticas às visões estereotipadas sobre as famílias e os jovens, não tiveram o impacto esperado sobre algumas ideias prévias dos cursistas.

Uma cursista apresenta como um dos objetivos do seu trabalho:

Suprir a falta de orientação sexual por parte dos pais, escolas e comunidade para com os jovens, evitando assim, **repercussões negativas para gerações futuras** (objetivo do trabalho da cursista Monica, *GDE b*, intitulado: Sexualidade na Adolescência - Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e Gravidez Precoce.).

No trabalho intitulado “Aprendendo a respeitar o meu colega conhecendo o meu próprio corpo”, destacam-se os seguintes trechos:

Este projeto nasceu após observar que os alunos não respeitam a sexualidade dos seus colegas e **não tem limites em expressar sua própria sexualidade. Falam o tempo todo em sexo de forma grosseira e desrespeitosa.** Os meninos mostram seus pênis para meninas e tentam “passar a mão” no corpo das colegas. E assim por diante...”

[...]

Tema: Ficar, namorar e transar? Quando? (**ênfase na maturidade emocional e física, gravidez na adolescência e DSTs**). (Camila, *GDE b*, trabalho final, grifo meu)

Uma cursista faz as seguintes recomendações no seu trabalho, intitulado “Qual o papel do menino e da menina na sociedade?”:

O professor deve ler então as perguntas em voz alta, **se por acaso houver palavras de baixo calão, não se altere**. Aproveite e pergunte aos alunos para que expliquem o que é aquela palavra. Será que uma parte do nosso corpo merece ser alvo de chacotas? **Fale e escreva o nome correto ao invés do que foi escrito pelos alunos**. Também enfatize quantas coisas boas o corpo humano é capaz de realizar, sendo assim, devemos cuidá-lo e respeitá-lo (tanto o nosso quando o corpo das outras pessoas). Antes de responder as perguntas dos alunos, deixe aberto espaço para que eles tentem responder. Assim o professor vai saber **que conteúdos ocultos ou talvez imprecisos os alunos tragam consigo**. Lembre-se também que não precisamos ter todas as respostas, **talvez surjam perguntas cujo conteúdo resvala na psicologia. Se a dúvida for aprofundada ou muito polêmica, deixe-a de lado e passe para a próxima**. Em tempo... As respostas devem ser diretas, **sem aprofundamentos desnecessários**. Nesta idade devemos responder apenas à dúvida que surgiu.” [...]”**Divida a turma em duas equipes, a dos meninos e das garotas**. Cada equipe deverá construir um corpo humano **do seu respectivo sexo**.” [...] “Os alunos (as) deverão ser avaliados (as) em todos os momentos, principalmente antes da efetuação das atividades e depois destas. Isso é importante para **que o professor possa perceber se houve mudança de postura, isto é se com a participação nas aulas puderam construir maiores conhecimentos acerca do tema proposto e, em especial se quebraram alguns preconceitos**, como, por exemplo, que **algumas** tarefas cotidianas, como varrer a casa, lavar louça, entre outras, podem ser realizadas **também** por homens. (Rita, *GDE b*, trabalho final, grifo meu).

As recomendações acima apresentadas revelam a ideia de “certo” ou “errado” nas expressões referentes aos órgãos sexuais, numa crítica às formas nativas de nomeá-los. A ideia de possível imprecisão dos conteúdos de conhecimento manifestado pelos alunos revela dicotomia semelhante. Na proposta da professora, os conhecimentos de meninas e meninos sobre seus corpos não são intercambiáveis e cada gênero é convidado a desenhar o corpo “do seu respectivo sexo”. Além disso, alguns temas podem “resvalar à psicologia” e podem ser “polêmicos” o que indica que devem ser silenciados e deixados “de lado”, assim como devem ser evitados os “aprofundamentos desnecessários”. Como resultado desse trabalho normalizador, o que a professora espera é que os alunos construam “maiores conhecimentos acerca do tema” e “quebrem” preconceitos.

O fragmento abaixo é retirado do trabalho de uma cursista, que planeja orientar professores para tratarem do tema da sexualidade com os alunos. Em seu planejamento, há a proposta da realização de uma palestra na escola com uma psicóloga sobre “a importância da Orientação Sexual na Escola como um **instrumento preventivo**” e “os cuidados com o **agente influente negativo: a mídia**” (Monica, *GDE b*, trabalho final, grifo meu). Ela apresenta também algumas considerações:

Desta forma, os alunos serão ouvidos, relatando as experiências prévias sobre o tema abordado, no intuito da Supervisora Escolar fazer anotações sobre os temas mais solicitados e também esclarecer o que for de curiosidade ou necessidade da turma, **nada a mais para instigar o que não está no momento**. Quanto mais contextualizado e **menos holofote tiver no “sexo”, tanto melhor será o desenvolvimento do trabalho e seus resultados**. O importante será orientar e responder sobre aquilo que for solicitado. (Monica, *GDE b*, trabalho final, grifo meu).

A cursista propõe, paradoxalmente, que o trabalho de educação sexual não deve ter o sexo como tema central, pois afirma que “quanto menos holofote tiver no ‘sexo’ tanto melhor será o desenvolvimento do trabalho e seus resultados”. O temor de falar sobre o sexo com as

crianças fica evidente em suas recomendações. Na sua visão, o trabalho da escola pode “instigar o que não está no momento”, assim como a mídia pode exercer influência negativa. Outro aspecto a ser observado nessa proposição é ideia de que a “orientação sexual” é assunto para especialistas, daí o convite a uma psicóloga para uma palestra que tem como objetivo final a “prevenção”. A cursista não nomeia o que deve ser prevenido. Seria da vivência da sexualidade pelos jovens? A gravidez na adolescência? As DSTs?

Alguns cursistas fizeram a observação de que os trabalhos postados na tarefa de avaliação do GDE foram efetivamente realizados em sala de aula. Dentre eles, há o planejamento de um trabalho realizado com uma turma de Educação Infantil, onde constam os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: **Intervir numa atitude surgida repentinamente entre alguns alunos**, identificando assim, a necessidade de “esclarecer” dúvidas sobre relação sexual.

Específicos:

I. **Reconhecer as diferenças** no corpo do menino e da menina;

II. Identificar o corpo do homem e da mulher;

III. **Compreender como “ocorre” a relação sexual (heterossexual)** e o desenvolvimento e nascimento do/a bebê;

[...] (Miriam, *GDE b*, trabalho final, grifo meu).

Os objetivos elaborados deixam claro que para tratar sobre sexo com as crianças é necessário destacar as diferenças entre os corpos de meninos e meninas, além de enfatizar a relação heterossexual. O sexo é apresentado, portanto, a partir de uma perspectiva heteronormativa.

A análise dos trabalhos finais nos deu pistas sobre como ocorreu a assimilação dos conteúdos postos em debate no GDE. A certificação do curso requeria a produção do trabalho final como um dos seus requisitos e por isso era preciso elaborá-lo de forma condizente com o que o cursista considerou ser esperado dele. Desta forma, os trabalhos retratam, inevitavelmente, as tensões ocorridas ao longo do curso entre as ideias prévias dos cursistas e o conteúdo proposto pelo GDE.

6.2 Avaliação do GDE

Nos capítulos anteriores, puderam ser observadas, na intensidade dos debates, nas contradições e dobras dos discursos, as tensões provocadas pelo confronto entre as ideias prévias dos cursistas e o conteúdo trazido pelo GDE. Essas tensões foram reconhecidas e as avaliações sobre o curso foram produzidas pelos participantes ao longo dos fóruns, a cada descoberta de um novo conceito ou constatação dos preconceitos e ideias normalizantes que desconheciam possuir.

Este subtítulo pretende apresentar a reflexividade dos cursistas em relação ao GDE e às suas trajetórias no curso. Serão apresentadas as postagens que explicitaram as avaliações de vários aspectos do curso: metodologia, materiais, acesso ao ambiente virtual, temporalidade. No próximo subtítulo, serão apresentados os discursos mais reflexivos sobre as próprias mudanças a partir do encontro proporcionado pelo curso com conceitos e questionamentos em grande parte inusitados para muitos.

A separação dos itens entre aqueles que avaliam as ferramentas do curso e os que avaliam os efeitos dele na formação pessoal, na verdade foi uma estratégia de apresentação, mas, como será observado, essas avaliações se atravessam em todos os relatos.

O GDE foi avaliado de forma muito positiva por todos os cursistas. Foram destacados a qualidade do material teórico, os subsídios oferecidos para o aprofundamento dos estudos, a funcionalidade do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a riqueza dos debates *online*, os encontros presenciais e a atuação do tutor. A postagem abaixo sintetiza essas avaliações:

O curso de formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – GDE, me surpreendeu positivamente em diversos aspectos: destaque, em primeiro lugar, **a qualidade dos textos, das discussões e materiais complementares de estudo sugeridos**. Consistentes, realistas, éticos, desenvolveram em mim uma dupla função: de **inquietação, desconforto, desequilíbrio para uma (re)visão de conceitos**, alguns já conhecidos, experimentados, outros por uma nova ótica, mais crítica e consciente. A segunda função foi a de **oferecer subsídios para o meu estudo, pesquisa, aprofundamento e aprimoramento nos temas abordados, para a atuação em sala de aula, para a (re)visão da prática escolar**.

Em segundo lugar, destaco a **qualidade do material didático: agradável, estético, de qualidade, organizado. O trabalho impresso é imprescindível e facilita o aproveitamento do tempo na leitura dos textos. Destaco ainda a funcionalidade do AVA. Mesmo fazendo um curso à distância pela primeira vez, não senti qualquer dificuldade**. Tanto no material impresso quanto na página on-line, percebo **ética com estética, organização, com conteúdos e aspectos visuais que favorecem a aprendizagem**. A tutoria, sempre presente, atenta aos comentários atuou, a todo momento, cumprindo seu papel de **mediação com educação e profissionalismo, provocando, orientando, respondendo as dúvidas, investindo na auto-estima, valorizando cada experiência, cada relato, nos fóruns e nos diários**. [...] Sinto-me hoje, **realizada, transformada, diferente, melhor, como pessoa e educadora. Multiplicadora, que não se limita mais a sensibilização inerte, mas atua cotidianamente pela defesa do respeito às diferenças e dos direitos humanos**. Obrigada aos idealizadores e realizadores deste curso! (Mirela, *GDE a*, memo., grifo meu).

Alguns participantes observaram que já haviam realizado outros cursos a distância e estabeleceram uma comparação com o que experimentaram no GDE. Muitos disseram que o curso superou as expectativas iniciais. Como destaca o fragmento abaixo, o curso não se limitou a fornecer informações e o diálogo que proporcionou extrapolou o par cursista-tutor. O debate, na verdade, ultrapassou até a relação com os colegas de GDE e esteve presente no cotidiano da cursista:

Este curso me surpreendeu **porque achei que ele fosse mais um daqueles cursinhos a distância que fica restrito ao cursista e o computador e o tutor mais distante ainda**, como acontecem na maioria dos cursos à distância. Para minha surpresa foi justamente ao contrário. Aconteceu que **no ambiente de trabalho, em sala de aula, na família, no bate papo com amigos, constantemente surgia uma frase, palavra, gesto que acabava em oportunidade para discutir, expor, transmitir os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso**. A

interação com os demais cursistas também foi muito boa e **o tutor excelente, todas as vezes nos orientava e instigava a questionar mais.** (Eunice, *GDE b*, memo., grifo meu).

Essas considerações da cursista fazem eco com minha experiência pessoal. Durante a realização desta dissertação, senti a necessidade de vivenciar a experiência de participar de um curso de formação a distância. Inscrevi-me em um curso destinado a profissionais de saúde, oferecido por uma conceituada instituição desse campo. Percebi, nessa experiência, o quanto é difícil a formação do vínculo entre o tutor e os cursistas, que considero essencial para o bom desenvolvimento do curso, a adesão do estudante e a potencialização do aspecto formativo. O curso de que participei, assim como o GDE, contava com um material teórico de qualidade, elaborado por pessoas com *expertise* na área de estudo. No entanto, os “diálogos” *online* se limitaram a declarações postadas pelos participantes e não houve atuação da tutora em instigar o debate e favorecer uma relação verdadeiramente dialógica. Concluí, com essa experiência, que a potência do curso a distância não está apenas na disponibilização de bons materiais didáticos e sim nas aprendizagens coletivas realizadas através dos fóruns.

Os tutores das turmas do GDE analisadas demonstraram uma atuação extremamente potente, através da instigação ao debate, da delicadeza em abordar os temas mais distanciados do senso comum, que afrontavam mais diretamente conceitos morais e religiosos e na provocação direta aos participantes através do questionamento das falas normalizadoras ou preconceituosas.

Outro aspecto avaliado em algumas postagens foi a transversalização entre teoria e prática proporcionada pelo curso:

Mais do que trazer uma série de assuntos caros à nossa sociedade, **o curso foi muito feliz em trazer discussões conceituais sobre as temáticas.** Aprender conceitos pode nos dar a **capacidade de instrumentalizar a nossa prática de acordo com os nossos objetivos, percebendo que teoria e prática interagem dialeticamente,** sendo constitutivas de uma única organicidade capaz de **gerar transformações das práticas, nas práticas.** (Alexandre, *GDE a*, memo., grifo meu).

Essa característica apresenta-se como fundamental, uma vez que o objetivo principal do GDE é “formar professoras/es para que possam refletir e obter instrumentos para lidar com os comportamento e atitudes que envolvam relações de gênero, étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual” (www.e-clam.org.br/Informacoes-basicasGDE2010). O aspecto de sensibilização do cursista com vistas à sua intervenção sobre a realidade é, portanto, fundamental e, na avaliação de muitos cursistas, tal objetivo foi alcançado.

A preocupação do curso em situar os debates não apenas em nível teórico, mas nas situações cotidianas foi metodologicamente concretizada pela estratégia de motivar todos os fóruns a partir do debate de um caso que retratava situações reais (ver anexo B). A utilização

dos casos como provocadores nos debates *online* foi destacada por alguns cursistas. Segue abaixo um desses comentários:

[...] Desta forma, a proposta do GDE se mostrou de extrema relevância, levando-se consideração a cerca da sua temática, da forma em que foi trabalhada, com texto dinâmicos e atuais, **através dos estudos de casos que aplicavam o conceito do que estava sendo abordado em casos práticos, o uso dos fóruns em que nós alunos podíamos dedicar espaço ao que estávamos pensando, nos inquietando.** [...] (Ronaldo, *GDE b*, memo., grifo meu).

Outros aspectos ressaltados foram a modalidade da metodologia predominantemente virtual, a inclusão de variadas mídias e a adequação da temporalidade à realidade atribulada da profissão do magistério, sem que isso implicasse numa simplificação e menor qualidade dos conteúdos discutidos. Essas características favoreceram a participação de muitos professores que não teriam possibilidade de realizar o curso caso houvesse exigências de presença constante e deslocamento para um local físico. A postagem abaixo comenta alguns desses pontos:

O curso atendeu as minhas expectativas quanto ao acesso, **por ser online e apresentar uma estrutura flexível, onde o período de execução das tarefas era viável, mesmo para quem tivesse uma jornada de trabalho extensa.** O conteúdo programático **era de qualidade e proporcional ao tempo de acesso**, e mais, com a **inclusão de várias mídias e estruturas textuais** que enriqueceram a construção de conceitos. E finalmente, o **fórum** que se configurou como espaço de exposição, discussão e **construção de saberes individuais e coletivos.** Certamente somos mais e melhores do que éramos, **nos tornamos questionadores de nossas próprias ações** e provavelmente seremos **multiplicadores.** (Augusta, *GDE a*, memo., grifo meu).

As avaliações positivas dos cursistas em relação aos materiais e às ferramentas do GDE, assim como os efeitos que reconhecem terem sido produzidos através de sua participação no curso, atestam sua qualidade, confrontam nossos preconceitos quanto a essa modalidade de formação e permitem concluir que um curso *online* pode ser potente para a formação continuada de professores, mesmo quando aborda temas complexos como sexualidade, gênero, relações étnico-raciais e diversidade sexual.

6.3 Mudanças pós GDE

Os cursistas refletiram sobre as mudanças que observaram nas suas posturas pessoais e profissionais ao longo dos estudos e debates propostos pelo GDE. Essas reflexões podem também ser observadas no item anterior. Neste subtítulo, esses conteúdos serão retomados em novas falas.

Um dos efeitos destacados por um significativo número de cursistas e que pôde ser observado ao longo de todo o curso, foi o reconhecimento do próprio preconceito em ações cotidianas na escola. Essa descoberta foi acompanhada muitas vezes por surpresa e

inquietação. Esse efeito foi comentado não apenas nos memoriais, mas ao longo dos fóruns, na medida em que os debates avançavam e se aprofundavam (ver também anexo A, 9.1):

[...] Percebi que **eu tinha muito mais preconceitos do que julgava ter. Foi um choque.** [...] Logo no primeiro encontro senti **aquela instabilidade gostosa de sentir, quando você desequilibra suas estruturas paradigmáticas.** Gosto muito dessa sensação pois nos mostra que a “verdade” é uma invenção, nos mostra que ela é forjada socialmente e culturalmente e é definida espaço-temporalmente. [...]A partir do primeiro módulo e ao longo de todos os outros módulos, percebi que **embora o nosso discurso seja de combate à desigualdade, seja ela de que ordem for, muitas vezes nossas práticas terminam reforçando e reproduzindo aquilo que queremos combater.** Essa discrepância reside numa **formação deficiente e na ausência de reflexões sobre a prática.** (Alexandre, *GDE a*, memo., grifo meu).

Me senti muito angustiada após a leitura de alguns textos que mostram claramente várias situações cotidianas e **eu me vi em algumas delas. Muitas vezes sou preconceituosa, sem me dar conta que estou sendo.** O preconceito está tão internalizado que quando percebemos já pensamos ou dissemos algo discriminatório. **Percebo que desconstruir algo que foi construído ao longo do tempo não é nada fácil. Mas essas reflexões precisam estar no ambiente escolar e precisam começar dentro de nós primeiro.** Acredito que querer mudar é o primeiro passo! (Tereza, *GDE b*, M1F1, grifo meu).

A abordagem do GDE problematiza muitos conceitos arraigados na formação pessoal dos cursistas. Muitas ideias e conceitos tematizados pelo GDE são dissonantes com o senso comum e abordam de forma clara e aberta muitos tabus. Declarações relativas ao sentimento de inquietação, desconforto e constrangimento podem ser observadas em muitas postagens ao longo do curso.

Confesso que antes de começar tinha um pouco de receio sobre como seriam abordados os assuntos, **se não me sentiria constrangida em conversar com pessoas que não conhecia sobre sexualidade.** [...]?” Neste momento realmente caiu a minha ficha...**é estou no GDE, muitas coisas irão mudar na minha cabeça, no meu dia-a-dia como educadora, mãe e mulher.**[...] O primeiro módulo Gênero e Diversidade na escola foi que mais me fez refletir, **pois me peguei agindo várias vezes de forma discriminatória,** até mesmo em relação a mim, sem ter noção do que estava fazendo. Quando no fórum uma colega relatou que discriminamos a partir do momento que fazemos duas filas: os meninos e as meninas, **foi que percebi o que tinha feito esses anos todos era separar os dois grupos.** (Rafaela, *GDE b*, memo., grifo meu).

A delicadeza do tema e as restrições de ordem subjetiva podem ser fatores de impacto sobre a continuidade de participação dos cursistas. A menor participação nos debates referentes a assuntos mais mobilizadores, por confrontarem com o senso comum ou com fortes convicções morais ou religiosas, foi apontada nesta análise. Isso foi observado, por exemplo, nos fóruns que abordavam a diversidade sexual e o aborto e, nesses casos, a atuação dos tutores foi fundamental para provocar o retorno às participações.

É importante observar, ainda, que isso pode ter representado um viés neste estudo, pois é possível que os cursistas que teriam posições mais normativas ou preconceituosas tenham evitado postar nos temas considerados mais polêmicos. Esse dado pode ser também importante para o planejamento de ações de retenção no curso, por parte dos coordenadores.

Um tema interessante para um trabalho futuro é relativo à observação dos módulos a partir dos quais há um maior número de desistências.

A postagem abaixo apresenta as dificuldades aqui comentadas. Ela indica também que essas dificuldades não representam impossibilidade de promoção de deslocamentos a partir do que o curso ofereceu como base para reflexão. Do mesmo modo, é importante observar que mesmo sem participar ativamente dos fóruns, os cursistas podem ser sensibilizados pelos temas:

Nesses meses de curso passei por alguns conflitos comigo mesmo em função de uma estrutura familiar que adquiri em minha criação. Talvez **foi o que me levou a participar pouco dos fóruns com minhas colocações**, mas fiz todas leituras propostas e analisei cada colocação de meus colegas. Para mim, mesmo entendendo que precisamos acompanhar o desenvolvimento precoce de nossas crianças e buscar da melhor maneira possível esclarecer as dúvidas em relação à sexualidade **é muito complicad, pois fui criada cheia de pudor.**[...] Quando começou o curso **tive vontade de desistir**, mas como sou brasileira e não desisto nunca estou na reta final dele e muito satisfeita **porque esse curso me fez vencer barreiras**, claro que ainda tenho muita coisa pela frente, mas a luz para meu caminhar em direção à sexualidade e orientação sexual eu encontrei aqui. [...] Hoje consigo entender que **mesmo que os valores primordiais são adquiridos no leito familiar conseguimos uma mudança quando queremos e buscamos**, porque somos capazes de rever e reavaliar todo nosso conhecimento. (Gilda, *GDE b*, memo, grifo meu).

Ter participado do GDE produziu efeitos nos cursistas (ver anexo 9.2). Alguns salientaram que estão se tornando mais observadores e sensíveis às situações de preconceito e discriminação para os quais não atentavam anteriormente. Esse sentimento leva à certeza de que é necessário atuar na realidade de forma diferenciada, o que provoca um posicionamento mais proativo nas situações sociais de discriminação. Outro aspecto ressaltado é que os conhecimentos adquiridos no GDE os instrumentalizaram para refletir e agir sobre as situações cotidianas de forma menos ingênua e mais crítica, uma vez que favoreceram a “transposição da sensibilidade à razão”. Muitos cursistas declararam ter desenvolvido um olhar mais ampliado sobre os temas debatidos e destacaram, ainda, o confronto e conflito com suas ideias prévias, a reflexividade provocada pelo curso e o enriquecimento pessoal e profissional resultantes:

[...] Este sábado quando estava no salão surgiu uma discussão sobre tal assunto, e quem estava fazendo escova no meu cabelo era uma travesti. Esta dizia que muita gente a discriminava, não aceitava seus serviços profissionais por ser travesti. **Eu acabei entrando na discussão, e de acordo com o que aprendi afirmo que ela era uma mulher como todas as outras.** [...] Portanto, o mundo está impregnado de preconceitos, inclusive eu que como já disse, achava que não tinha nenhum e vi que alguns estavam bem camuflados dentro de mim. (Penelope, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

[...] A busca pelo curso GDE consiste em uma dessas ações. [...]. Antes, eu costumava dizer, eu era pura sensibilidade. Hoje me vejo em um processo que identifico uma **transposição da sensibilidade à razão, busco instrumentalizar-me, mas sem perder a sensibilidade. Não sinto mais o meu discurso e ações "desarmadas", essencialistas, mas críticas e fundamentais, embora reconheça que esse é apenas o início dessa busca e processo complexo.** (Mirela, *GDE a*, M4F3, grifo meu).

A participação no curso provocou o surgimento de novos questionamentos e o rompimento com a habitual busca por respostas, certezas e verdades absolutas. O aspecto dialógico do curso e o respeito à diversidade refletido na delicadeza com que os temas eram discutidos foram destacados:

[...] Particularmente, o curso me **permitiu mais do que criar novas “verdades”, criar novas dúvidas, o que é plenamente satisfatório e condição sine qua non para a reflexão.**[...] (Alexandre, *GDE a*, memo, grifo meu).

O material apresentado pelo curso é bastante enriquecedor e inovador, uma vez que **não traz opiniões já formadas**, mas abre **espaço para o debate ao mesmo tempo em que informa.** (Roberto, *GDE b*, memo., grifo meu).

Ao longo da leitura dos fóruns *online*, foi possível observar que os debates transcenderam ao ambiente virtual e ao contato com o tutor e com os demais cursistas. Há muitas citações que evidenciam que os cursistas envolveram familiares, amigos e colegas de profissão nos debates:

[...] Em relação a influência do curso na minha vida pessoal, foi que o assunto me interessou muito, e por isso eu me esforcei a fazer a especialização nesta temática. Além disso, em minha casa, **minha família sempre debatia o que estava aprendendo, principalmente pelo fato de serem cristãos.** Mas **minha mãe que é professora e pedagoga, também passou a se interessar pelo assunto trabalhado no GDE, e por isso sempre lia o meu livro. Acredito que essa foi uma forma da proposta do GDE se difundir além- turmas .** (Ronaldo, *GDE b*, memo, grifo meu).

Infelizmente, meu namorado é altamente preconceituoso, quando eu **leio a apostila em voz alta**, ele pede para eu ler só para mim, **pois ele acha que esse curso é uma forma de incentivar a inclusão dessas pessoas na sociedade como se fosse uma coisa normal.** (Cristiane, *GDE b*, M3F1, grifo meu).

[...] **Quanto à família**, percebo **que houve mudanças também nas atitudes e concepções do meu marido e meu sobrinho (sempre discutimos em casa sobre os casos, textos e debates nos fóruns).**(Miriam, *GDE b*, memo., grifo meu).

Alguns cursistas relataram modificações que promoveram nas suas escolas, embora, até o final do curso, muitos reconheçam não saberem ainda o que fazer. Em algumas postagens, evidencia-se a dificuldade de intervir na escola a partir dos novos conceitos aprendidos (ver também anexo A, 9.2):

Início o meu memorial, com **os mesmos questionamentos que tinha e os novos que foram criados** após leitura e participação deste curso que esta terminando, porém **ele me deu um novo olhar, um novo caminhar e vários questionamentos sobre o tema em pauta.** O QUE FAZER?
 COMO FAZER?
 COMO ATUAR?
 COMO SAIR DA ZONA DE CONFORTO?
 POR QUE SE CALAR?
 O QUE ENSINAR?
 O QUE É NORMAL? NATURAL? MORAL?
 O QUE É CORRETO?
 O QUE É VERDADE?
 O QUE MUDAR?
 COMO POSSO CONTRIBUIR PARA DESENVOLVER NA ESCOLA UM TRABALHO SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL?

AONDE PROCURAR?

RAÇA? RACISMO? AONDE?

Durante toda a leitura do livro e do que foi postado no fórum, **percebi claramente que preciso me aprofundar sobre os temas e passar a olhar com um olhar mais crítico, reformulando conceitos e atitudes.** [...] (Arlete, *GDE a*, memo., grifo meu. Texto produzido originalmente em caixa alta).

[...] Em outro momento deparei com uma problemática, como dizer bem inusitado, com a profª do 2º segmento da disciplina de matemática que solicitou a intervenção do SOE junto ao aluno que “estava soltando a franga” (palavras da profª). **Busquei uma discussão reflexiva com profª** [...] Predeterminar comportamentos para homens e mulheres não seria privá-los de oportunidades e opções e seria importante abordar na escola conceitos que discriminam os gêneros, orientação sexual e racial. **A profª muito abalada extravasou toda suas angustia sobre novos olhares na educação finalizando “acho melhor não encaminhar esse aluno ao SOE, porque ele vai sair mais desorientado e não aprenderá a ser homem”**. (Arlete, *GDE a*, M3F2, grifo meu).

Considero que as dúvidas manifestadas pelos cursistas quanto ao que fazer na escola não representam um fracasso ou limite do curso. Os temas colocados em debate são complexos e por isso não se prestam a mera aplicação imediata. O desconforto, as incertezas, as angústias, as dúvidas e questionamentos revelados demonstram deslocamentos no sentido da construção de novos olhares e possíveis práticas menos moralizadoras, preconceituosas e normalizantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de Foucault, podemos dizer que a sexualidade não entra na escola por meio de alguma proposta pedagógica específica ou de política pública. Ela lá está desde sempre, presentificada em sua heteronormatividade – nas relações entre os alunos e desses com os professores; na relação dos professores e pedagogos entre si; na hierarquia das relações; nas filas separadas por sexo; no conteúdo do conhecimento e nas áreas selecionadas como relevantes para serem ensinadas; nos currículos; na arquitetura das escolas; na distribuição do tempo; nos regulamentos; nos registros e relatórios; no conteúdo e apresentação dos livros didáticos; nos singelos presentes ofertados aos pais, mães e crianças nas respectivas datas comemorativas; enfim, no cotidiano escolar. A sexualidade constitui nossas subjetividades modernas como um dispositivo de poder e controle.

Podemos verificar tais normalizações retratadas nos discursos dos professores cursistas do GDE. A análise aqui empreendida não pretendeu promover uma crítica desqualificadora da atividade educacional e sim demonstrar como a heteronormatividade é insidiosa. Decerto não houve a pretensão de considerar que a amostra aqui apresentada é um retrato do que pensam todos os professores. Observou-se, no entanto, que as ideias expressas pelos cursistas das duas turmas analisadas não eram inéditas e se assemelhavam muito com o que foi encontrado em outros estudos sobre esse tema.

Os cursistas reconhecem e aceitam a demanda de que a escola participe da educação em sexualidade das crianças e dos jovens. Existe a crença de que a instituição é capaz de promover mudanças nas mentalidades e comportamentos dos alunos, especialmente porque o conhecimento científico baseia a intervenção. As mudanças necessárias, segundo a maioria, são as que promoveriam a regulação dos corpos. Os motivos elencados para tanto foram variados e, na maioria deles, moralizantes e normalizantes: a exposição exagerada das crianças e jovens a apelos sexuais vindos da mídia e de determinados ambientes familiares e culturais, a necessidade de conter a sexualidade considerada precoce e exacerbada, a ocorrência indesejável da gravidez na adolescência, a necessidade autoproteção das situações de abuso sexual e das doenças sexualmente transmissíveis, a presença incômoda de homossexuais na escola. Enfim, na concepção dos professores cursistas, é necessário formar os jovens não para usufruir do sexo, mas para torná-los aptos ao autocontrole.

Embora reconhecessem a pertinência de tratar do tema da sexualidade na escola, muitos consideraram que essa é uma sobrecarga para as já inúmeras atribuições dos professores. Alguns, no entanto, lembraram que a missão da escola não se limita à

transmissão de informações e que é necessário ensinar “para a vida”. No que se refere à educação em sexualidade, foi reconhecida a importância de refletir sobre valores e normas. Nos debates ocorridos nos fóruns *online*, os cursistas concordaram que esse é um aspecto delicado da tarefa, pois houve a constatação de que muitos professores impõem seus próprios valores e concepções ao abordarem o tema.

A maior parte dos cursistas identificou a escola como um lugar de normalização, que repete os modelos de normalidade e as discriminações presentes na sociedade, uma vez que dela é parte. Em geral, ainda que reconhecessem tais aspectos, eles foram em geral atribuídos a outros professores; à “escola” tratada genericamente; aos pais, que influenciam o trabalho do professor ao questionar e desaprovar as tentativas de inclusão de princípios mais tolerantes; enfim, raramente os valores normalizantes foram reconhecidos como próprios durante os debates *online*. Tal reconhecimento, no entanto, esteve presente em muitos memoriais.

Os temas referentes à sexualidade foram vistos como difíceis de serem abordados por envolverem múltiplas crenças e valores tanto dos professores quanto das famílias, por isso os cursistas identificaram uma tendência de serem evitados para que não causem “polêmica”. No entanto, há relatos de que o assunto invade a escola através de alguns comportamentos ou falas dos alunos. Nesses casos, o trabalho relativo ao tema é compreendido como “emergencial”.

Embora seja quase unânime a avaliação de que a escola deva abordar a sexualidade, especialmente em função de seu amplo alcance às crianças e jovens e pela possibilidade de realizar trabalhos intencionais e sistemáticos, alguns cursistas alegaram que dispõem de pouco tempo de contato com os alunos. Os argumentos sobre o potencial de ação da escola ocorreram nos debates *online* a partir de duas visões aparentemente contrárias. A primeira entende a tarefa como algo a ser realizada no coletivo da escola. A segunda, que enfatiza a insuficiência do tempo, remete à situação em que o professor se impõe a incumbência de realizar sozinho o trabalho e buscar também solitariamente os meios de se capacitar para tal. Esse professor solitário encontra vários obstáculos, tanto na relação com as famílias quanto com os demais profissionais. Ficou evidente nos debates o quanto é difícil a produção do coletivo para o enfrentamento dos problemas e desafios presentes na escola. Houve o reconhecimento, no entanto, de que os trabalhos realizados individualmente são menos potentes.

Embora concordantes de que cabe à escola o trabalho de educação em sexualidade, alguns cursistas demonstraram dúvidas sobre quais profissionais deveriam realizá-lo. A

verdade sobre o sexo foi construída no ocidente como um assunto para ser tratado por alguns locutores legítimos: os especialistas. Os professores, então, evocam-nos como os mais indicados para tratar do tema na escola. Nos trabalhos finais que elegeram o tema da sexualidade, apareceu com frequência o planejamento de palestras com psicólogos, idas a unidades de saúde para a pesquisa com profissionais da medicina ou de enfermagem. Isso traduz também a ideia de que a abordagem da sexualidade na escola se dá a partir da ótica da saúde.

Foi mencionado o temor de que o debate sobre o tema da sexualidade na escola possa “aguçar” nos jovens o desejo de praticá-lo. Foi debatido também qual seria a idade certa para começar a tratar do assunto com a ideia subjacente de que ele só deveria ser tratado com as crianças e jovens que já demonstrem conhecer algo sobre o assunto, para que não seja maculada a (suposta) inocência que o saber sobre o sexo ameaçaria. Convivem, portanto, ideias de que tal saber seria elemento de proteção frente a situações de possíveis abusos, promoção da autodisciplina e também de incitamento à prática prematura.

As famílias foram apresentadas como o principal obstáculo para a realização do trabalho de educação em sexualidade na escola. Muitos consideraram que tal tema desagradava aos pais, embora essa crença não encontre sustentação nas situações reais apresentadas. Os relatos retrataram situações em que um número pequeno de pais demonstrou contrariedade com o trabalho. Ainda assim, quando o trabalho era realizado com segurança pelo professor, tais questionamentos se dissiparam. O argumento sobre a contrariedade das famílias parece, então, ser utilizado para justificar a dificuldade do próprio professor em abordar o assunto.

O conflito entre o público e o privado no que se refere ao tema da sexualidade ocorreu a partir do debate sobre a quem caberia a responsabilidade do trabalho educativo. Muitos cursistas defenderam que tal função seria uma prerrogativa das famílias, que deveriam realizá-la segundo seus princípios e valores. Entretanto, as famílias foram retratadas como incompetentes para a tarefa, por serem despreparadas, por disseminarem valores preconceituosos e errôneos, por se omitirem e até mesmo por serem negligentes e favorecedoras da exposição inadequada das crianças e jovens a estímulos sexuais.

Os cursistas reconheceram ser difícil abordar a sexualidade na escola. Como o tema é considerado tabu, houve a solicitação do respaldo das autoridades escolares, o que nem sempre ocorreu, conforme os relatos presentes nessa dissertação. Os cursistas mencionam o sentimento de solidão e de abandono do poder público que, embora demande que a escola trate do tema, não oferece o apoio necessário.

Observa-se quase unanimidade da denúncia de ausência de formação adequada para tratar do tema. Os cursistas ressaltaram o fato, confirmado em pesquisas, de que embora a “orientação sexual” esteja nas diretrizes curriculares nacionais desde a década de 90, poucos cursos de formação de professores incluem o tema em sua grade curricular, e são insuficientes também as iniciativas de formação continuada. Muitas vezes tal busca por formação é tarefa solitária, somada às dificuldades adicionais de falta de tempo ou de acesso aos veículos de formação.

As diretrizes nacionais de educação em sexualidade demandam que todos os professores estejam preparados para tratar desses temas. Se considerarmos a presença das ideias normalizantes dos professores aqui demonstradas, pode-se supor que se tal ideal fosse alcançado o resultado seria a perpetuação de tais normalizações.

Pudemos observar um *gap* entre as ideias prévias dos cursistas e o conteúdo posto em debate pelo GDE, que aborda a sexualidade em uma perspectiva dos direitos humanos. Foi verificada, ao longo dos debates e nas avaliações finais, a perseverança de ideias normalizantes e moralizantes, em especial sobre alguns temas como a homossexualidade e a gravidez na adolescência.

Esta dissertação discutiu também que o poder produtivo, nos termos foucaultianos, se insinua não apenas nas formações discursivas dos cursistas, mas também nas formulações das políticas contemporâneas de educação em sexualidade. O foco no controle dos corpos e na normalização de comportamentos pode ser observado nas políticas públicas contemporâneas retratadas pelo documento da UNESCO (2010). A centralidade das preocupações relativas à saúde e autocontrole também pode ser observada no PSE, a principal política brasileira que centra suas proposições na relação intersetorial saúde-escola. Tais políticas têm como foco a regulação das populações, mas também trazem ideais de direitos humanos. É possível concluir, então, que elas gravitam entre esses dois polos.

Os projetos potencialmente mais questionadores da heteronormatividade encontram, ainda, fortes reações sociais. Isto pode ser observado no imbróglgio ocorrido no caso do projeto “Escola sem Homofobia”. A intensa reação conservadora encontrou eco social e político a ponto de ser “suspenso” pela autoridade maior do país e permanecer assombrando aqueles que de alguma forma estiveram envolvidos no projeto.

As políticas de educação em sexualidade visam à população em seu aspecto público, pois se refere às suas opiniões, hábitos, costumes e desejos, sobre os quais é possível intervir através da educação. Isso não se dá apenas de forma repressiva, mas através de certa forma de governo que incide sobre os desejos e condutas. Elas buscam forjar o desejo pelo sexo

“responsável”, “seguro”, pelo adiamento da gravidez para depois da adolescência, pelo autocuidado e o autocontrole. No entanto, existem, também nas políticas contemporâneas, os ideais de respeito à diversidade, questionamento da norma, promoção dos direitos sexuais e reprodutivos.

As políticas e os projetos, por vezes duramente conquistados pelo ativismo feminista e LGBT, devem ser executados por pessoas que em sua maioria não participaram do processo de produção das proposições, nem sempre estão sensíveis para o debate e que em grande parte compartilham das ideias normativas que tais políticas questionam.

As pedagogias da sexualidade e políticas públicas a elas referentes – sejam elas normalizadoras ou questionadoras da norma – colocam em ação tecnologias de governo. Obviamente, embora tenham esse traço em comum, tais pedagogias e políticas não são idênticas, não têm os mesmos objetivos e seus efeitos são diversos.

Pode-se pensar que, para se produzir uma política para o respeito à diversidade, não seria suficiente denunciar a discriminação, a violência e a opressão e propor uma cultura de paz e tolerância. Seria necessário, em lugar disso, desconstruir o processo pelo qual a própria heteronormatividade é produzida, demonstrando como a reiteração dessas normas é necessária para a garantia da sexualidade legitimada.

A própria ideia universalizante presente quando se pensa em política, que deve a princípio ser democratizada para diferentes “públicos”, precisa ser submetida a criteriosa análise. Até que ponto as políticas produzem, em suas aplicações práticas, aquilo que vislumbram em suas proposições? É possível que uma política universalizante dê conta das diversidades?

Em relação ao GDE, a característica inovadora de sua expansão através da UAB pode ser promotora de diferenciações. Embora essa via universalize o curso, é necessário que a Unidade de Ensino Superior que se proponha a oferecê-lo apresente um projeto para sua realização. Os projetos elaborados por essas instituições e as formas como são executados são, portanto, singulares e respondem às diferentes realidades. Isso pode ser constatado nas experiências relatadas nos encontros, congressos e publicações sobre a experiência.

Não é possível saber, no entanto, sob qual perspectiva o curso tem sido oferecido nesses locais. Ele pode ocorrer de forma predominantemente informativa, pode promover mais ou menos debates, estimular ou não as participações, privilegiar ou não a formação dos tutores *online*. Esse não é, no entanto, um limite do GDE, mas sim justamente a sua potência. Tal potência representada pela singularidade só poderá ser alcançada, no entanto, se as pessoas envolvidas se implicarem com o projeto de colocá-lo permanentemente em análise.

Pôde ser constatada, no estudo aqui realizado, a capacidade do GDE promover deslocamentos, provocar dúvidas, desestabilizar certezas dos cursistas em relação às temáticas abordadas. Considero que tal resultado foi consequência, em grande parte, do aspecto dialógico do curso, alcançado pela utilização sensível e competente dos fóruns *online*.

Este estudo pretendeu questionar a presença da normalização tanto nas formações discursivas dos professores cursistas participantes do GDE quanto na proposição das atuais políticas públicas de educação em sexualidade. A partir deste estudo, considero que se evidenciou a importância da formação de professores para alcançar a viabilidade de qualquer política que pretenda promover uma educação em sexualidade não normalizadora. Considero, ainda, que nenhuma proposição, mesmo as menos normativas, serão efetivas por sua universalização, mas sim por sua diferenciação.

É importante destacar que promover uma educação em sexualidade na escola sob a perspectiva dos direitos humanos não é tarefa fácil, pois muitos são os obstáculos e impasses a serem enfrentados. Este é ainda um projeto a ser realizado, mas que certamente já está em curso, em diferentes espaços, de diferentes formas. Espero que esta dissertação tenha contribuído um pouco para este propósito.

REFERÊNCIAS

ABGLT; Pathfinder do Brasil; ECOS Comunicação em Sexualidade; Reprolatina. *Nota oficial sobre o projeto Escola Sem Homofobia*, 2011. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>> Acesso em: 21/05/2011.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46. p. 287-310. dez. 2007.

_____. Educação Sexual em uma Escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa* v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. de 2009.

_____. Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu* (21), p. 281-315, 2003.

_____. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASSALO, Lucelia de M. B. Orientação sexual e formação continuada de professores: resistência ou justiça social? Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0290.pdf>> Acesso em: 11/03/2012.

BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e Promoção da Cidadania homossexual*. Brasília: MS, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Epidemiológica. Programa Nacional de DST e Aids. *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/SEPESC, 2009.

BRITZMANN, Déborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira L. (org.) *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. Acerca del término “queer”. In: *Cuerpos que Importam: sobre los limites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CABRAL, Cristiane. S. ; HEILBORN, Maria Luiza . Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: OFICINA DE TRABALHO, 2010, Brasília. *Rumos para Cairo + 20: compromissos do governo brasileiro com a plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. Brasília: Cidade Gráfica, 2010. v. 1. p. 1-189,.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009 - Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Educação e Sexualidade no Brasil: novas experiências no âmbito das políticas públicas. Comunicação apresentada no painel “*Sexuality education: the way, what and how – strategies from around the world*”, organizado pelo TARSHI. Nova Déli, 15 nov. 2007. Mimeo.

_____. RAMOS, Sílvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

_____. RAMOS, Sílvia; SIMÕES, Julio A.; FACCHINI, Regina. *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

_____. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. *Bagoas*, Rio Grande do Norte, n.5, p. 131-147, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 2004. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, Ed. UFPR, 2009.

CORRÊA, Sonia. Interrogando a “laicidade”. In: FAZENDO GÊNERO 8. CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. Florianópolis. 25 a 28 de ago. 2008. *Anais*, p. 1-7.

COSTA, Jurandir F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DENIZART, Hugo. *Engenharia erótica: travestis no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

DESLANDES, Keila. Gênero e Diversidade na Escola: como verificar o impacto da formação de professores? In: FAZENDO GÊNERO 9. DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. Santa Catarina. 23 a 26 de ago. 2010. *Anais*, p.1-8.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. A Educação Sexual na Perspectiva Histórico-Cultural. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 77-87, Ed. UFPR, 2007.

DINIZ, Debora. Psicologia, laicidade e diversidade sexual. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos*. Brasília: CFP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *A história da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. Martins Fontes. São Paulo: 2005.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FURLANI, Jimena. *O bicho vai pegar! : um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 2005. 272 f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009 - Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Informações para o/a cursista. Disponível em: <<http://www.e-clam.org/gde2010/login/index.php>> . Acesso em: 07/05/2011 (acesso restrito).

GONDRA, José. *Artes de Civilizar*. Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GRÖSZ, Dirce M. *Representações de gênero no cotidiano de professoras professores*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Políticas Públicas e Gestão da Educação, UnB, Brasília, 2008.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14 (1). 43-59, jan.-abr. 2006 a.

_____. Experiências da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: _____. et al. *O Aprendizado da Sexualidade: reproduções e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006 b.

JUNGBLUT, Airton L. A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n.21, p.97-121, jan./jun. 2004.

KNAUTH, Daniela *et al.* Sexualidade Juvenil: aportes para as políticas públicas. In: HEILBORN, Maria Luiza *et al.* *O Aprendizado da Sexualidade: reproduções e trajetórias sociais de jovens brasileiros.* Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

LANDINI, Tatiana S. Pedófilo, quem és? A pedofilia na mídia impressa. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19 (sup. 2). S273-S282, 2003.

LOBO, Lilia. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v. 19, n.2, p. 17- 23, maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.. 46, p. 201-218, dez. 2007.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (org.) *O Corpo Educado.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria Queer: uma política pós- identitária para a educação. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, IFCH, vol. 9, n.2, p.541-553, 2º semestre, 2001.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas? *Revista Latinoamericana. Sexualidad, Salud y Sociedad* - n.5, p.9-29, 2010. Disponível em: <<http://www.sexualidadsaludysociedad.org>> Acesso em: 14/02/2012.

MAYER, Bel S. De obstáculo a desafio: o tratamento da diversidade nos textos, nas aulas presenciais e na prática dos educadores e educadoras do curso GDE. In. ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola.* 1.ed. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

MARTINS, Luiz A. M.; PEIXOTO JUNIOR, Carlos A. Genealogia do Biopoder. In: *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, vol. 21, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2009.

MINELLA, Luzinete S.; CABRAL, Carla G. (org.). *Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola.* Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: *Sociologias*, Porto Alegre, PPGS – UFRGS , n. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009.

MOSTAFA, Maria. *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola.* 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PARKER, Richard. *Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, Ana Paula; RIOS, Luís F.; PARKER, Richard G. (org.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em temas de AIDS*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

ROHDEN, Fabíola. *Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.136, p. 157-174, jan./abr., 2009.

_____; CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses. In: _____. ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. 1.ed. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

_____. ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. 1.ed. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

_____. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. *Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Regina, C.P.; NETO, Jorge N. Formação de Professores e Educadores para a Abordagem da Educação Sexual nas Escolas: o que mostram as pesquisas. *Ciência e Educação*. v. 12, n. 2, p. 185 - 197, 2006.

STECZ, Solange S. (org.). *Perfil, identidade e experiências das travestis de Curitiba*. Curitiba: Reproset, 2003.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 13/08/2011.

VANCE, Carole S. *Pleasure and danger: explore female sexuality*. Pandora, 1993.

VELHO, Gilberto. Metrôpole, Cosmopolitismo e Mediação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 15-23, jan./jun. 2010.

VIANNA, Adriana; LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

WARNER, Michael. *Introduction: fear of a queer planet*. Social Text; 9 (4 [29]): 3-17, 1991.

WASSER, Nicolas. *Interseções Gedanken zu einer transatlantischen Perspektive auf Intersektionalität und deren politische Übersetzbarkeit am Beispiel Gênero e Diversidade na Escola*. 2010. 87 f. (Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA) im Fach Interdisziplinäre Lateinamerikastudien). Freie Universität Berlin Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften Lateinamerika-Institut, 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In LOURO, Guacira L. (org.) *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Sexuality and its discountents: meanings, myths and modern sexualities*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.

ANEXO A – Citações adicionais das postagens dos cursistas

1. Sobre a demanda de tratar dos temas sexualidade e diversidade na escola

1.1. O reconhecimento da importância de abordar os temas da sexualidade e da diversidade na escola

Depois de ler os registros do fórum, percebi **que a maioria de nós acredita que a escola tem importante papel na discussão sobre sexualidade, e que tentamos evitar as discriminações.** (Maria Cristina. GDE a, M3F3, grifo meu).

É benéfico para a sociedade, o fato de que assuntos tão polêmicos quanto a diversidade (seja ela qual for) **sejam amplamente discutidos na educação e com os professores que fazem sempre a diferença na vida dos alunos,** nossos futuros cidadãos. (Fernanda, GDE b, M1, grifo meu).

1.2. Sob a égide do conhecimento científico:

A escola não é o único local de fonte de informação sobre sexualidade, mas para muitos é onde há um diálogo aberto e **de caráter científico.** (Priscila. GDE a, memo, grifo meu).

1.3. A necessidade do especialista:

Acho que é muito complicado falar de Sexualidade na escola (em sala de aula), **principalmente quando o(a) “palestrante” é o(a) próprio(a) professor(a). Acredito que se fosse uma pessoa “de fora”, “especializada” no assunto, seria mais fácil dos pais aceitarem.** (Monica, GDE b, M3F3, grifo meu).

1.4. Comportamento exageradamente sexualizado dos jovens:

A quantidade de estudantes desorientados é alarmante mesmo! Casos de gravidez indesejada já são banais, bem como o de abortos clandestinos. É um desafio para nós educadores, especificamente... (Murilo. GDE a, M2F3, grifo meu).

1.5. Gravidez na adolescência, aborto e DST/AIDS como justificativas para educação em sexualidade:

Através dos professores e dos orientadores educacionais uma série de informações relacionadas à sexualidade são transmitidas aos alunos. **Abordando os temas “gravidez na adolescência”, “HIV” e “DST” auxiliam na formação pessoal do indivíduo conscientizando-o e prevenindo-o sobre os perigos causados por tais doenças.** (Jacira, GDE b, M3F3, grifo meu).

1.6. Diversidade presente na escola:

Para mim que sou professora, é um grande desafio sim, contribuir para a reconstrução dos valores de **crianças que fazem parte dos mais variados tipos de famílias, com costumes e credos tão distintos...** Como fazer com que meus alunos e suas famílias adquiram um novo olhar diante de tanta diversidade???? (Camila, GDE b, M1, grifo meu).

2. A escola como lugar de normalização

2.1. A escola reproduz a normatividade social:

Desde a minha primeira postagem aqui no curso, venho enfatizando duas questões: **se a sociedade é assim, a escola também o é, pois a mesma não está isolada do contexto geral da sociedade.** Além disso, é preciso assumirmos que a nossa formação não aborda questões como as que vêm sendo discutidas aqui, **fazendo com que muitas vezes nós estejamos**

agindo como vozes do senso comum, quando não somos, ou pelo menos não deveríamos ser. (Alexandre. GDE a, M2F2, grifo meu).

2.2. Preconceitos e tabus do professor como obstáculos para o trabalho de educação em sexualidade:

A escola se vê entre a cruz e a espada, pois percebe que deve orientar aos alunos, mas também se vê em meio aos seus preconceitos, tabus e medos relacionados á sexualidade.
[...] Maria Clara, GDE b, M3F3).

3. A solidão do professor

3.1 . Dificuldades e limitações pessoais para tratar do tema:

[...] Mas, pensando na minha realidade em sala de aula, percebo que o "**caminho**" a ser percorrido é longo, talvez tortuoso e em alguns momentos desanimador!! Não é fácil contribuir para a mudança de conceitos (e atitudes)!! [...]. (Camila, GDE b, M1, grifo meu).

Nunca passei por nenhuma situação desse tipo, mas creio que ficarei bem envergonhada para falar do assunto. **Precisaria de um preparo ou ajuda de alguém mais forte.** (Nicole, GDE a, M3F3, grifo meu).

3.2. Sobrecarga do professor:

Também penso que **a escola está sobrecarregada**, já que além de ensinar os conteúdos curriculares, os professores também precisam dar conta de diversos assuntos, **que fogem ao pedagógico.** (Monica, GDE b, M2F1, grifo meu).

3.3. A falta de apoio ao professor:

O professor está sózinho e é uma solidão para todos os lados. Quem dará respaldo jurídico a este solitário professor? A Secretaria de Educação? O ministério Público? Dentro de uma comunidade religiosa o tabu, os preconceitos e moralismos prevalecem de forma sólida. Não sou pessimista mas necessitamos de mais garantias do poder público. Não posso infartar, gosto muito da vida! (Julio, GDE b, M3F3, grifo meu).

3.4. Pequeno acesso aos jovens:

[...] E a minha tristeza , é ver que **meu poder de persuasão é muito pequeno, pois os vejo apenas dois tempos por semana**, apesar da minha maneira de agir, das minhas atitudes serem no sentido de desmistificar "pré-conceitos" , eles sofrem influência contrária, inclusive dos próprios colegas de profissão. (Leilane. GDE a, M1F, grifo meu).

3.5 “A escola somos nós”:

[...] **Nós somos a escola, somos nós que a constituímos, trago sempre essa reflexão para minhas ações educadoras.** Por essa razão sinto a necessidade de trazer para o fórum algumas dessas tensões que identifico bastante profundas, mas necessárias nessa discussão para o processo reflexivo de conscientização de todos nós, agentes sociais e professores, educadores. (Mirela. GDE a, M4F3, grifo meu)

4. A necessidade da formação docente para abordar a sexualidade e a diversidade

4.1. Ausência da temática na formação docente:

Como os temas Gênero e Sexualidade são (ou não) discutidos na formação dos professores? Seguem as orientações dos PCNs? São considerados importantes ou posto em segundo ou último plano? Na minha época de formação 10 anos atrás infelizmente esta discussão não existia.(Giselda. GDE a, memo.).

4.2. A falta de formação adequada resulta em inércia, preconceito, intolerância, discriminação e “gafes”:

[...] E acho que a **nossa inércia** em situações deste tipo demonstra que **devemos nos instrumentalizar para buscar estratégias de ação que contemplem a conscientização do grupo**, com objetivo de diminuir estas atitudes preconceituosas e discriminatórias . Este é o **nosso desafio como educadores.**(Pérola, GDE a, M2F1, grifo meu).

Tenho notado que o principal ponto, o calcanhar de Aquiles da questão da sexualidade tem sido a preocupação com a **falta de informação dos profissionais da educação para lidar com esse tema na comunidade escolar, na própria vida e na própria família.** Já havia dito em meu relatório de conhecimentos prévios que o que eu mais tinha certeza era a **falta de certeza, de solidez e da necessidade de discussão desses pontos para refletir e buscar soluções práticas.**

Os direitos foram sendo adquiridos, legalmente, mas na prática a intolerância e o preconceito estão mais do que presentes devido as convenções sociais, religião, crenças, valores familiares e da comunidade em que o indivíduo está inserido. (Fernanda, GDE b, M3F1, grifo meu).

Considero a escola como um local ideal para discutir, refletir sobre as diferenças entre as pessoas seja de cunho cultural, religioso, sexual, pois o professor pode contribuir de maneira eficaz na formação intelectual das crianças, adolescente e jovens de nosso país, porém **para isto os educadores necessitam aperfeiçoar-se no assunto evitando gafes na sua prática escolar, pois trabalhar a diversidade em sala de aula não é tarefa fácil e os professores não tem preparo para tal ação, sendo esta uma dívida que a escola possui com a sociedade.**[...] (Rafaela, GDE b, memo., grifo meu).

5. Como abordar sexualidade e diversidade na escola?

5.1. Dificuldade de compreender a transversalidade:

A **aula teve que ser parada** para resolvermos essa situação, porém valeu muito essa discussão (Rita, GDE b, M2F2, grifo meu).

6. Dualidades de gênero

6.1. Filas separadas por gênero:

Essa separação de meninos e meninas se dá desde a chegada da criança na escola, ao separarmos a fila das meninas, fila dos meninos, para cantar o Hino Nacional... Até hoje a escola em que eu trabalho faz essa separação. Será que ela é realmente necessária? **Isso já está tão arraigado que as próprias crianças ao pedirmos p formarem dois grupos, elas automaticamente separam um grupo de meninas e outro de meninos.** (Maria de Fatima, GDE b, M2F3, grifo meu).

7. Gravidez na adolescência:

Hoje, a gestão escolar tem sido vista como um importante espaço de influência sobre a sexualidade adolescente que, nos últimos anos, obteve grandes problemas sociais, tais como: a gravidez precoce e transmissão do vírus HIV. Contudo o que nos resta é dialogar cada vez mais com os alunos e tentar mudar este quadro. (Marilene, GDE b, M2F2, grifo meu).

8. As famílias

Pensando nos "orientados" e "desorientados", vou chamá-los de "desinformados" para o mundo em que se situam, porque **a informação deve começar na família e ser complementada na escola. Como já coloquei em outros momentos é a família que começa a discriminar e ser preconceituosa com os/as colegas e os próprios filhos/as,** a medida que dizem p/ evitar tal amigo/a porque é pobre, a mãe é catadora de papel, apresenta

gestos femininos ou masculinos, têm piolhos ou exige que o filho/a não ande "assim", não brinque "assim", não fale "assim"... (Priscila, GDE a, M3F2).

É verdade, às vezes ou seja, **a maioria das vezes a discriminação ocorre dentro da própria família**. Conheço casos de famílias que expulsa seu filho (a) de casa quando descobre que a sua opção sexual é diferente da esperada. (Penelope, GDE a, M1F1).

[...] como já falei anteriormente, trabalho com jovens e adultos mas também com crianças bem pequenas, e percebo claramente, na maioria delas, **certas preocupações que, naturalmente, não teriam**. Fica ainda mais difícil para os profissionais da escola romperem essas barreiras relacionadas a questão do gênero, **principalmente quando elas são reforçadas pela família**. Temos casos em que a família se preocupa se o aluno (menino) está "brincando muito" na casinha, fazendo comida, arrumando, etc ou se a menina gosta de jogar bola no quintal da escola... Pintar a boca dos meninos para deixar uma "marca de beijo" no papel?? nem pensar... E por aí vai. **Devemos trabalhar também com a famílias**, mas acredito que o **melhor caminho é partir das próprias crianças**, através de atividades compatíveis com a faixa etária de cada grupo [...]. (Milena, GDE a, M2F1, grifo meu).

Como trabalhar os adolescentes em formação de sua personalidade, o que se pode dizer ou fazer com **os filhos dos outros**, que não admitem e até agridem professores por tentar abrir o horizonte em relação a preferências, gostos, dúvidas, etc... **Fica difícil trabalhar esses temas com pais tão retrógrados**, porém vamos tentando auxiliar os futuros homens do amanhã. (Liliane, GDE b, memo., grifo meu).

[...] a **dificuldade ainda é a base familiar com seus conceitos e preconceitos a respeito de gênero e sexualidade**, há de convir sempre que a melhor maneira de mudarmos essa construção é no campo escolar através dos alunos desde as séries iniciais. São esses seres que farão parte naturalmente da sociedade do amanhã. (Sueli, GDE b, M2F1).

[...] e que o educador tem possibilidades de intervir a partir das atividades pedagógicas, **só que a interferência da família fala mais alto, ficando difícil derrubar algumas barreiras ate mesmo preconceituosas**. realmente o melhor caminho é partindo de atividades coletivas de conscientização. (Vilma, GDE b, M2F3, grifo meu).

[...] Concordo com você, como já coloquei, as crianças pequenas **com certeza aprendem em casa, não só na Net, mas vendo os próprios pais**. Quanto ao **funk**, realmente não sabem do que se trata, são mero repetidores. (Penelope, GDE a, M3F3, grifo meu).

Como já citei anteriormente, dependendo das circunstâncias, ou melhor, da comunidade onde trabalhamos, **temos que tomar às vezes atitudes preconceituosas com as crianças**. Tenho uma turma com 15 meninos e 4 meninas, faixa etária de 6 e 7 anos, **devido ao meio em que vivem, têm comportamento não muito normal para a idade**. Os meninos e meninas convivem muito bem no que concerne as atividades normais sem discriminação, agora **no que se refere a parte "sexual" é muito aguçada nos dois gêneros. Os meninos olham as meninas por baixo das portas do banheiro, as meninas aceitam "cantadas" dos meninos**. Outro dia uma aluna estava beijando o outro na boca. Quando relatei a avó, a mesma disse que uma vizinha já tinha falado com o pai da menina e ele achou que a vizinha era fofoqueira e estava difamando a filha dele. Avisei que não era fofoca e que ele passasse a olhar melhor o comportamento da filha. É muito difícil nesse caso, **preciso separar os meninos das meninas em filas, nas mesas, saídas ao banheiro, tenho que usar infelizmente um pouco de discriminação dos gêneros**. (Rosane, GDE a, M2F3, grifo meu).

9. Avaliação do GDE

9.1 O reconhecimento do próprio preconceito:

[...] Percebi que **eu tinha muito mais preconceitos do que julgava ter. Foi um choque**. Devo esclarecer, contudo, que apesar de reconhecer alguns preconceitos sempre adotei uma postura de respeito em relação às socialmente marcadas "vítimas" do preconceito. Logo no primeiro encontro senti **aquela instabilidade gostosa de sentir, quando você desequilibra suas estruturas paradigmáticas**. Gosto muito dessa sensação pois nos mostra que a "verdade" é uma invenção, nos mostra que ela é forjada socialmente e culturalmente e é definida espaço-temporalmente. [...]A partir do primeiro módulo e ao longo de todos os

outros módulos, percebi que **embora o nosso discurso seja de combate à desigualdade, seja ela de que ordem for, muitas vezes nossas práticas terminam reforçando e reproduzindo aquilo que queremos combater**. Essa discrepância reside numa **formação deficiente e na ausência de reflexões sobre a prática**. (Alexandre, *GDE a*, memo., grifo meu).

[...]É real, quando o [...] coloca que **nós professores colaboramos muito com a exclusão e muitas vezes somos preconceituosos** infelizmente. Porém, nesse momento de reflexão onde temos que discutir tal assunto, percebo uma vontade grande em mudar certos conceitos e colaborar de maneira mais positiva e justa enquanto formadores de opinião. (Nice, *GDE a*, M1F1, grifo meu).

[...] **Confesso que foi difícil tirar de dentro de mim própria, certos preconceitos**, mas vendo que isso não é nada agradável, que o preconceito faz mais mal a quem o tem do que àquele que sofre isso não que dizer que o sofrimento é menos em um ou mais em outro, depende muito de quem sofre e de quem recebe. (Maria, *GDE a*, memo. Grifo meu).

[...] **Este curso tem tocado também em meu interior, (onde guardava o meu preconceito)**. Primeiro tem que começar comigo, preciso ser verdadeira diante de meus alunos. **E a luta começa dentro de mim**. Assim como vocês alunos da turma [...], tenho buscado subsídios nos temas dos cursos para combater em minha sala de aula, o processo de discriminação, mesmo eles sendo bem pequenos, de tenra idade. (Maria, *GDE a*, M4F3, grifo meu).

9.2 Mudanças pós GDE:

Meu olhar mudou para um olhar mais atento. Agora presto mais atenção em tudo. Quando tem alguma reportagem presto bastante atenção. Observo as propagandas nas revistas jornais e televisão. **Atualmente sou mais observadora, leio mais, busco mais. Medito mais nas coisas que eu vejo em meu bairro. Quando comecei o curso, tinha uma visão, hoje tenho outra bem diferente**. (Maria, *GDE a*, memo., grifo meu).

Com base no conteúdo dos textos apresentados no curso e na discussão das ideias, **mudei o meu olhar em relação a certos assuntos considerados "tabus"**, principalmente em relação ao **homossexualismo**. Não vejo-o mais com algo que fuja à normalidade e este curso me ajudou muito neste sentido. Apesar de não discriminar, para mim ainda era algo "fora do padrão". Hoje vejo que a orientação sexual é um processo contínuo e flexível, assim como todos os outros aspectos de nossa personalidade e expressões da sexualidade. [...]. **Passarei a interferir na sala de aula quando ouvir algum aluno demonstrando preconceito em relação a qualquer característica ou escolha de alguém**. [...]. **Nós, professores, às vezes não temos ideia de como nossos alunos se espelham em nós. Uma atitude nossa, pode fazer o aluno refletir e mudar de posicionamento**. (Cecília, *GDE a*, memo., grifo meu).

Muitas vezes, **no meu dia a dia profissional, me remeti a alguma discussão ou a alguma leitura** para encaminhar situações relacionadas aos temas abordados no curso. No **âmbito pessoal e nas relações familiares as reflexões e mudanças também aconteceram e foram muito enriquecedoras**. (Milena, *GDE a*, memo., grifo meu).

No decorrer do curso **o cotidiano escolar tornou-se para mim momento de observação sobre as diversidades em suas variadas formas**. Diga-se, por sinal, não apenas no ambiente escolar, mas **em todas as circunstâncias**, praticamente. **O linguajar, as expressões tão comuns, as emoções despertadas em variadas situações, enfim, um policiamento anti-discriminação despertou-se. Acredito ser conscientização o nome deste fato**. (Murilo, *GDE a*, memo., grifo meu).

Estamos **aprendendo e enriquecendo o nosso ser com as mudanças de atitudes, posturas e pensamentos**, pois estamos aprendendo e assim temos condições de mudar e **não reproduzir automaticamente as atitudes discriminatórias**. (Arlete, *GDE a*, M3F1, grifo meu).

Tenho alcançado algumas conquistas, **não tenho mais receio de abrir espaços ao debate**. Penso que não podemos deixar passar as oportunidades que surgem, de fazer ou melhor tentar que a pessoa reflita através do direcionamento para a reflexão destas questões. (Georgia, *GDE a*, M3F3).

Desde que iniciei este curso, **nenhuma fala ou postura, desses sujeitos que compõem as escolas onde trabalho**(alguns há poucos anos, outros há 30 ou 40 compondo a instituição nas posições de professores/as, orientadores/as, direção, educadores/as, inspetores...) **passam despercebidas, fruto das reflexões que o curso tem provocado em mim.** [...] (Mirela, *GDE a*, M2F3).

De modo geral, o que posso afirmar nesse registro **é que antes do GDE eu tinha um pensamento e que agora ele é mais crítico/maduro e amplo.** Após uma mudança interior, disponho de mais argumentos para tratar dos temas abordados aqui, com colegas de trabalho, alunos/as, família, etc. [...] (Miriam, *GDE b*, memo., grifo meu).

Iniciar este memorial me deixa contente em poder rever e avaliar o quanto foi elucidativo e fascinante participar deste curso. **Ampliei, ratifiquei e retifiquei idéias e conceitos que sem dúvida enriqueceram minha vida, minha prática docente** em uma de uma sociedade que respeite as diferenças. **As questões colocadas pelos colegas de turma e as aulas presenciais me auxiliaram a compartilhar e conhecer práticas e angústias de educadores que buscam compreender melhor a conturbada realidade que nos cercam. O curso foi extremamente informativo e reflexivo** [...] (Giselda, *GDE a*, memo., grifo meu).

Os temas trabalhados foram apresentados de uma forma sem igual, com estudos de casos para a reflexão na prática do que seria abordado no módulo, textos de fácil compreensão (**e muitas vezes intrigantes, uma vez que relatavam uma realidade difícil de se ouvir**). [...]

Mediante todo este material, o resultado a ser esperado só podia ser de **um curso que fez diferença na formação do professor. O GDE pode despertar conhecimento e formas de se olhar para os alunos de uma forma diferente. Os assuntos trabalhados são de delicada aplicabilidade**, mas ainda assim, pode se mostrar **útil e prático.** (Débora, *GDE b*, memo., grifo meu).

Pessoalmente, sempre me considerei uma pessoa que respeitava as diferenças, mas a verdade é que **até iniciar esse curso, não detectava a extrema necessidade de se abordar todas essas questões na escola (assim como tantas outras pessoas).** Pensava que essa **discussão/aceitação que vai além das orientações em relação a gravidez precoce/DST/AIDS, seria papel da família.**

Mesmo com minha formação na área de educação, até esse momento (GDE) **não havia refletido sobre o nosso papel de educador/agente de mudança em relação à diversidade sexual.** Quando pensava em diversidade e função da escola, me remetia apenas às questões étnico-racial/ portadores de necessidades especiais/desigualdades sociais e na "tolerância" religiosa (é, pensava em tolerância).

Chego a conclusão que apesar de conviver harmoniosamente com colegas homossexuais e não ver nenhum problema em "aceitar" meu [...] (homossexual), **sempre fui preconceituosa (até participar do GDE)!** Minha relação com meu [...] e o amor que sempre senti por ele, não modificaram em nada, pelo contrário até fortaleceram, mas confesso que diante de alguns amigos, já cheguei a sentir vergonha da situação. Hoje, realmente não vejo problema algum, ele é o nosso orgulho! Um garoto maravilhoso, em todos os sentidos (companheiro, responsável, estudioso, trabalhador, amigo ...)!

Esse curso tem despertado em mim, um profundo movimento de auto avaliação/reflexão, sede de ampliar nossas discussões e buscar mudanças ... Chega a despertar uma certa ansiedade! (Miriam, *GDE b*, M3F3, grifo meu).

O curso dentre tantos outros fatores, **me ajudou a “compreender” e lidar melhor com a homossexualidade do meu [...]** (o que antes já ocorria de forma harmoniosa) **porque ainda tinha esperança que ele se interessasse por mulher, vida normal. Preconceito, agora eu sei! Também me levou a respeitar mais as diferenças religiosas,** a conhecer leis, fatos, movimentos que desencadeiam alguns avanços a favor dos grupos historicamente discriminados.. (Miriam, *GDE b*, memo., grifo meu).

Definitivamente o curso GDE mudou bastante minha forma de pensar e agir, incentivo a todos os professores a participar deste projeto, pois somente com o esclarecimento e com o contato com a diversidade de opiniões podemos quem sabe melhorar a comunidade escolar. (Rafaela, *GDE b*, memo., grifo meu).

Se não pudermos 'mudar o mundo' (que é BEM difícil) que possamos ao menos mudar as nossas concepções!! **Muita coisa que nunca tinha nem pensado, hj está mt mais clara na minha cabeça! E posso argumentar com mt mais clareza tb!** (Krissia, *GDE a*, M3F2, grifo meu).

9.2 Mudanças na prática docente:

Dentro do ambiente escolar, entretanto, **conseguimos mudar algumas práticas como os agrupamentos, a inserção de meninas em brincadeiras ditas masculinas, a organização de filas mistas, um olhar diferenciado sobre a sexualidade do aluno.** Há resistência de alguns pais que não concordam com a nova postura da escola. **Nas reuniões procurei discutir conceitos e apontar a necessidade de um novo olhar do educador sobre a sua prática relacionada ao gênero e a diversidade.** (Claudete, *GDE b*, memo., grifo meu).

Mas, o que mais marcou foi a **possibilidade de usar os conhecimentos adquiridos nesse módulo, numa determinada ocasião no meu novo ambiente de trabalho** (durante oficina sobre sexualidade, já citada anteriormente) e ter uma visão crítica em relação aos tabus existentes naquela instituição o que implicou num diálogo com a equipe pedagógica sobre a necessidade de trabalharmos o tema, com educadores/as **(em reuniões pedagógicas, pretendendo fazer uso do material do GDE)** e comunidade. (Miriam, *GDE b*, memo., grifo meu).

Uma das minhas dúvidas é como eu poderia participar mais ativamente na promoção da igualdade e valorização das diversidades para uma convivência mais harmoniosa entre todos, **O curso Gênero e diversidade na Escola abriu um caminho com novas propostas e a busca constante para os jeitos de fazer, além de contribuir para me sentir mais segura para refletir e lidar com as atitudes que envolvam as questões de gênero e diversidade.** (Maria Cristina, *GDE a*, memo., grifo meu).

[...] No mais, **minha prática na escola mudou bastante após o GDE**, principalmente no olhar, aos detalhes, as **filas de meninos e meninas, nas brincadeiras, meninas x meninos, no cuidado em conversar com as turmas em relação a qualquer discriminação possível.**[...] O GDE deixou marcas importantes que com certeza utilizarei para o resto da vida, **seja na escola ou mesmo na minha vida pessoal.** (Mária de Fatima, *GDE b*, memo., grifo meu).

Tenho atendido com frequência na escola mães de alunos solicitando orientações sobre lidar com os filhos que estão brincando muito com meninas, com hábitos que fogem as regras de masculinidade... **O fato é que,principalmentente depois do curso, elas não andam aceitando bem minhas orientações e estão com resistência e/ou dificuldade de aceitar ou refletir sobre as questões que tenho lançado para elas.**[...] (Mirela, *GDE a*, M2F2, grifo meu).

Quero dizer, inicialmente, que **também tenho enfrentado, assim como [...] , alguns "problemas" em relação a determinadas orientações ou mesmo colocações que faço no que diz respeito às questões que envolvem as relações de gênero na escola onde trabalho.** [...]Um jovem colega de trabalho chegou a dizer que, se tivesse um filho, não matricularia no colégio onde trabalhamos, sob a minha orientação, pois ele poderia ser "desvirtuado". Isso porque, no meio de uma conversa, elogiei a trama do filme Billy Elliot. Segundo ele, gostar do filme significa aceitar a homossexualidade como natural. Ainda disse mais, que se eu tivesse filho homem, entenderia melhor e teria esse tipo de preocupação[...]. (Milena, *GDE a*, M3F2).

ANEXO B – Casos apresentados para debate nos fóruns

Observação: os casos motivadores para o debate dos fóruns eram selecionados pelos tutores *online* dentre algumas propostas fornecidas pelo curso. Coincidentemente, os tutores das duas turmas analisadas nesta dissertação selecionaram os mesmos casos em todos os módulos.

MODULO 2, UNIDADE 1, FÓRUM 1

CASO: Gênero e profissionalização

Com o objetivo de apresentar o tema “orientação vocacional” entre os alunos da 8ª série e do ensino médio, uma escola da cidade de Maringá (PR) promoveu uma semana de oficinas profissionalizantes. Uma das oficinas oferecidas era “Moda e costura”. Das trinta vagas disponíveis, apenas duas foram preenchidas por meninos. A direção da escola explicou a desproporção, segundo ela esperada, argumentando que culturalmente a oficina era destinada às meninas.

Ainda hoje, cozinhar e costurar são afazeres considerados tipicamente femininos, quando realizados no espaço doméstico e financeiramente pouco valorizados. Por outro lado, ao se tornarem fontes de prestígio social e de boa remuneração, essas atividades passam a ser identificadas aos homens – chefes de cozinha de importantes restaurantes, costureiros de grifes famosas que, em alguns casos, são definidos como gays pelo fato de se interessarem por atividades tidas como femininas.

No senso comum as diferenças de gênero são consideradas comuns, então como explicar que atualmente muitas mulheres se destacam em atividades ditas “masculinas”, como futebol e vice-versa?

MÓDULO 2, UNIDADE 2, FÓRUM 2

CASO: Em briga de homem e mulher não se mete a colher?

A professora chega à sala de aula e há uma discussão acalorada entre os/as alunos/as da 8ª série, em torno de uma notícia no jornal. Tratava-se do espancamento de uma moça, por ciúme de seu ex-namorado, inconformado pelo fato de ela tê-lo trocado por outro. Na saída de uma festa noturna, ele a surpreende e a agride. A turma estava dividida. Alguns rapazes e moças achavam que o rapaz tinha direito em aplicar o corretivo na ex-namorada, moça na qual ele depositou sua honra. Outra parte da turma pensava diferente, achava condenável o ocorrido e não via justificativas para aquela violência. Por um lado foram usados, dentre os muitos argumentos, a alegação de que a moça era galinha e não percebia o ciúme do namorado como prova de amor. Por outro lado, foi lembrado que as mulheres têm os mesmos direitos do que os homens, que ciúme muitas vezes demonstra uma certa queda para o controle e para a violência de gênero e que quem hoje espanca, amanhã pode matar.

Não foram raros os momentos em que as vítimas de violência se viram responsabilizadas pelo que sofreram. No caso apresentado, você acha que a mulher teve culpa? Teria ela provocado o ex-namorado?

MÓDULO 2, UNIDADE 3, FÓRUM 3

CASO: Gênero e atividades físicas

Os professores e as professoras de Educação Física de uma escola decidem oferecer algumas atividades físicas extra-classe aos alunos e alunas. Abrem inscrições para dança, futebol e voleibol. Meninas e meninos podem se inscrever.

Após duas semanas, há um grande número de meninas inscritas para a dança e apenas três meninos. No futebol, a situação é inversa, vários meninos e poucas meninas. No voleibol o número de meninas e meninos é aproximadamente equivalente.

Quando a escola agrupa alunos/as por atividades de “meninos” e outras sendo de “meninas”, o que ela está ensinando a seus/suas alunos/as?

MÓDULO 3, UNIDADE 1, FÓRUM 1

CASO: Sexo, gênero e esporte

O caso para discussão é uma adaptação ao contexto brasileiro de uma história relatada no texto “O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo”, da pesquisadora canadense Deborah Britzman (*Educação e Realidade*, vol. 21, nº 1, jan.-jun, 1996):

Um jornal comunitário de uma cidade na divisa entre Minas Gerais e Espírito Santo noticiou uma briga entre pais durante um jogo de futebol feminino. Uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time adversário parou o jogo para exigir “provas” do “sexo” da goleira. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, o pai, agora com apoio de outros pais, exigia uma inspeção pessoal.

Depois do jogo, a mãe da garota levou sua filha à presença de um dos homens que tinha questionado o gênero da menina.

Ela disse: ‘Desculpa, mas eu gostaria de aproveitar a oportunidade para apresentá-lo para a minha filha Tatiana’.

Ele olhou para Tatiana de forma estranha e disse: ‘Bom jogo, garoto’.

A mãe da Tatiana disse: ‘Não; o certo é: bom jogo, garota’.

Ele disse: ‘Bom jogo, filho’, e começou a sair.

Naquele momento, outra mãe começou a discutir com o homem.

Mais tarde, a associação de futebol da cidade proibiu a esses pais e mães, assim como o treinador que não interferiu, assistirem a futuros jogos promovidos pela associação.

Torcedores/as acharam o desempenho da goleira “masculino” demais para que ela possa ser uma menina e pediram que ela fizesse um “exame pessoal”. Você concordaria que tal exame fosse feito?

MÓDULO 3 UNIDADE 2, FÓRUM 2

CASO: Sem direito de amar?

A vontade de ter filhos entre homens e mulheres vivendo com HIV

Meu primeiro filho foi morto no portão da escola. Eu soube que era HIV positiva quando meu terceiro filho ficou doente. Eu ainda tive um quarto filho que morreu de AIDS. Os médicos me trataram normalmente, mas me disseram que eu não poderia ter mais filhos porque seria um crime e eu poderia ser condenada. Então eles me esterilizaram. (Depoimento de uma portadora do HIV, 1997)

Pesquisadores da Universidade de São Paulo perguntaram a homens e mulheres vivendo com HIV: “Se você disser para o seu médico - Eu quero ter um filho! - o que você acha que ele vai dizer?” Estas foram algumas das respostas:

“Ele ia me dar uma bronca, nem sei bem por que...”

“Mas você não é gay????”

“Vai dizer que não posso ter filhos por causa da doença”.

“Ele não tem nada a ver com isso, o critério é meu”.

“De novo? Pensa bem...”

“Sério? Mas por quê? Você tá doida? Mas tem certeza?... Ele não ficaria muito feliz, mas me orientaria muito bem”.

“Tenho medo de perguntar”.

Na mesma pesquisa, perguntaram para vários profissionais sobre o desejo de portadores serem pais e mães. Algumas respostas foram:

“Acho que os portadores que querem ter filhos estão num estado de negação, querendo reparar a própria ameaça de morte...”

“É apenas um jeito de ser respeitada e aceita...”

“É muito egoísmo! Não está pensando na criança... que pode nascer infectada”

“Quem vai cuidar da criança?”

E você, quais são as suas reflexões sobre as questões apresentadas?

PAIVA, Vera; LIMA, Tiago Novaes; SANTOS, Naila et al. Sem Direito de Amar?: a vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. *Psicol. USP* [online], São Paulo. v.13,n.2,p.105133,2002.Disponívelem:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642002000200007&lng=e&nrm=iso&tlng=pt

MÓDULO 3 UNIDADE 3, FÓRUM 3

CASO: Educação sexual e camisinhas a partir da 5ª série

O caso é um trecho de uma reportagem, de 2005. A íntegra encontra-se na Internet, porém acessível apenas para assinantes UOL ou da Folha de SP (<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1603200501.htm>) - Adaptado

Aluno de 10 anos recebe educação sexual, no âmbito de política federal

O governo antecipou o início da educação sexual, que inclui a distribuição de preservativos nas escolas públicas. Antes, o público-alvo era dos 13 aos 24 anos, mas o Ministério da Saúde agora prioriza estudantes de 10 a 15 anos, faixa etária na qual o número de gestações não seguia a tendência de queda do resto da população.

Até 2005, os ministérios da Saúde e da Educação desenvolveram programa em 482 escolas públicas, com jovens de 13 a 24 anos, para prevenir Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência e os abortos clandestinos decorrentes.

Dados do SUS mostram que o número de partos de adolescentes com 15 a 19 anos caiu 21% de 1998 a 2003. Porém, para as adolescentes de 10 a 14 anos, o número se mantinha na média de 28 mil partos ao ano.

Prevenção da gravidez na adolescência - seria este o único foco de um programa de educação sexual para estudantes de 10 a 15 anos de idade?

MÓDULO 4 UNIDADE 1, FÓRUM 1

CASO: No Elevador

A estudante Flávia, negra, 19 anos, segurou a porta do elevador social de um edifício luxuoso enquanto se despedia de uma amiga. Em outro andar alguém começou a esmurrar a porta do elevador. Flávia decidiu então soltar a porta e, depois de conversar mais alguns instantes, chamou o outro elevador, o de serviço. Ao entrar nesse elevador, encontrou a empresária Tereza, loira, olhos verdes, 40 anos, acompanhada do filho, Rodrigo, mesmo perfil, 18 anos. Ao ver Flávia entrando, Tereza de imediato perguntou quem estava segurando o elevador. Flávia disse que não estava prendendo o elevador e que ela apenas tinha demorado um pouquinho a entrar. A empresária não gostou da resposta e começou a gritar “Você tem que aprender que quem manda no prédio são os moradores, preto e pobre aqui não tem vez”. Flávia ficou assustada, mas reagiu: “A senhora me respeite”. Mas a Tereza continuava “Cale a boca, você não passa de uma empregadinha”. Ao chegar no saguão, Rodrigo também entrou na briga berrando: “Se você falar mais alguma coisa, meto a mão na sua cara”. Ainda mais assustada, Flávia perguntou se eles a conheciam e exigiu que lhe respeitassem, mas o rapaz avançou na direção dela ameaçador: “Cala a boca! Se você continuar falando meto a mão no meio das suas pernas”. Finalmente, na confusão, quando Flávia tentava fugir da situação, Tereza segurou no seu braço e Rodrigo lhe desferiu um soco no rosto. Flávia saiu do prédio chorando e foi procurar socorro com o seu pai, o governador do estado. Imediatamente o governador deu parte à polícia e Tereza e Rodrigo foram processados por racismo.

(baseado em fatos reais, ocorridos em Vitória/ES, conforme matéria da Veja, 07.07.1993).

O racismo persiste apesar de não ter mais bases científicas e ser repudiado pela democracia brasileira atual. O que você acha que teria acontecido se a menina negra agredida fosse de família humilde?

MÓDULO 4 UNIDADE 2, FÓRUM 2

CASO: O Perfil

João é um vendedor de uma loja de eletro-eletrônicos, 28 anos, casado, pai de três filhos. Se autotransmite como negro. Trabalha nessa loja há cinco anos. Ingressou como fiscal de salão (segurança) e trabalhou durante dois anos nessa função e trabalhava, há três anos, como vendedor. No momento da entrevista, a loja passava por uma reestruturação em termos de perfil de consumidor - estavam optando por vender mercadorias mais caras - e havia uma discussão em torno do perfil de João para continuar trabalhando.

A função de Fiscal de Salão “Era para inibir as pessoas de pequenos furtos na loja [...] Como as mercadorias furtadas ou danificadas são cobradas do funcionário, então o Fiscal de Salão foi criado pra que evitássemos que os funcionários pagassem”. Com relação à recomendação sobre tipos suspeitos, João explica que a loja não falava diretamente de “negros”: “A discriminação era social, nem chegava a ser racial. Existia a racial, mas mais a social no caso”. Após trabalhar dois anos nessa função, ele pediu para ser promovido a vendedor. Para ele, essa foi a primeira vez em que percebeu que poderia enfrentar dificuldades nesse trabalho por ser negro, já que diante do seu pedido para mudar de cargo ele ouvia como resposta que “eu era um ótimo Fiscal de Salão. Eu sempre procurei ser o melhor em tudo o que faço. Então acabava que eu era um bom Fiscal, mas sempre nisso aí eu sentia que era muito em parte de que eu era grande, de que eu era negro. Então, estava ali mais para inibir do que para conquistar os clientes, tá entendendo? Eu sempre senti aquilo, mas eu ficava na minha”.

Segundo ele, o preconceito está relacionado mais à lógica de funcionamento da instituição que às interações diretas que ele mantém no cotidiano: “A discriminação racial vem dos donos e praticamente eles não trabalham diretamente contigo, trabalha é o gerente. O gerente, praticamente, ele precisa de você, por tudo que você faz, você adquire conhecimentos maiores do que o gerente. Então, gerente é sempre do seu lado. Ele só esconde o que está acontecendo, mas isso vem direto dos patrões. [...] Agora que o subgerente saiu foi que ele me falou que eles queriam me mandar embora por eu não alcançar o perfil da loja. Eu não me enquadro ao perfil da loja porque sou negro e sou alto. Não pela altura e sim por eu ser negro (...) Eles estão procurando atingir um público que não pode ter um negro pra ficar atendendo essas pessoas. [Mas] eles não podem me mandar embora, porque eu sou um dos que mais conhece as mercadorias aqui; aí fica aquele contratempo, mas o lado negro pesou bastante”.

Um homem negro tem perfil para ser segurança de uma loja de produtos de informática, mas não para ser vendedor desta mesma loja. Por quê? Quais estereótipos sustentam esse preconceito?

MÓDULO 4 UNIDADE 3

CASO: O significado das cores

É dia 20 de Novembro. Dia da Consciência Negra! A orientação dada pela coordenadora pedagógica da escola é a de que todas as aulas devem abordar a questão étnico-racial. Nem todos/as tiveram oportunidade de conversar com o professor de História, que, por trabalhar com o assunto há mais tempo, poderia dar algumas dicas. Na aula de Português, para fugir da quase tradicional leitura e interpretação de texto sobre os Quilombos dos Palmares, a professora propõe uma atividade grupal. Solicita que os estudantes procurem o significado de brancos, negros e índios na cultura brasileira. Um grupo segue a proposta ao “pé da letra”: vai ao dicionário, procura e encontra as seguintes definições:

Branco: “Brilhante. Da cor da neve, do leite, da cal. Alvo, claro, translúcido. Homem de pele clara. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo. Pessoa de alto nível social. Incapacidade de recordar-se de algo”.

Índio: “Indivíduo pertencente a qualquer um dos povos aborígenes das Américas. Certo tipo de papagaio. Valentão”.

Negro: “De cor preta. Diz-se de indivíduo de etnia ou raça negra. Sujo, encardido, preto. Muito triste. Melancólico, funesto, lutuoso. Maldito, sinistro. Perverso, nefando. Escravo. ‘Trabalhar como um negro’. Trabalhar muito.”

(Fonte: FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1999)

A escola não existe à parte da sociedade e sem ela as transformações sociais que desejamos não virão. Por este enfoque, qual deveria ser o próximo passo do/a professor/a no trabalho iniciado com os/as alunos/as?

ANEXO C – Roteiro de elaboração do trabalho final

**Roteiro de elaboração do trabalho final
Esta avaliação vale 3,0 pontos**

**Proposta de atividade a ser elaborada pelos/as cursistas com
alunos/as
da Educação Básica sobre os temas tratados no curso**

Título:	
<p>Identificação do/a cursista:</p> <p>Nome:</p> <p>Escola em que trabalha: Município: Duque de Caxias</p> <p>Número da turma:</p> <p>Nome do/a professor/a on-line:</p> <p>Data de finalização:</p>	<p>Preencha cada item com a informação solicitada</p>
Objetivos pretendidos com a atividade proposta:	<p>Redija os objetivos na forma de itens. Inicie cada uma das frases com verbos no infinitivo, como por exemplo: desenvolver, estimular, criar, apoiar, divulgar etc.</p>
Descrição da atividade:	<p>Descreva o que é a atividade e como ela será realizada. Observe se é o caso de indicar o passo-a-passo das ações a serem realizadas.</p>

Espaço físico onde deve ou pode ser realizada a atividade:	Indique local e, se necessário, suas condições.
Material necessário:	Por exemplo, papel, tesoura, cartolina, etc.
Meio de comunicação a ser utilizado, caso necessário:	Por exemplo, livro, mural, jornal, projetor, TV, vídeo, DVD, computador etc.
Tempo necessário à realização da atividade:	Indique em horas e/ou em número de dias ou semanas.
Número ideal de participantes:	
Descrição dos/as participantes:	Indique se são alunos/as e de que série/s, professores/as da e de quais disciplinas, dirigentes de escolas, pais, convidados/as externos à escola e instituições às quais pertencem.
Avaliação:	Indique como pensa em fazer a avaliação da atividade.

Outras informações pertinentes:	
--	--