



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC/GO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LORENA CARVELO E SILVA LIMA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM
ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE APARECIDA DE
GOIÂNIA**

GOIÂNIA

2018

LORENA CARVELO E SILVA LIMA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM
ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE APARECIDA DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira.

GOIÂNIA

2018

L732e

Lima, Lorena Carvelo e Silva

Educação sexual nas políticas educacionais[recurso eletrônico]: um estudo na rede estadual de ensino de Aparecida de Goiânia/ Lorena Carvelo e Silva Lima.-- 2018.
119f.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências

1. Sociologia educacional. 2. Educação sexual - Escolas públicas - Aparecida de Goiânia (GO). 3. Educação e Estado. 4. Professores - Formação. I.Siqueira, Teresa Cristina Barbo. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.016:613.88(043)

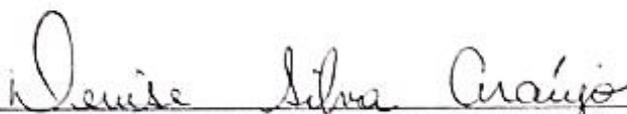
**EDUCAÇÃO SEXUAL NAS POLITICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 15 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG (Pós-Doutoranda - PUC Goiás)



Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Geisa Nunes de Souza Mozzer / UFG (Suplente)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia e socorro presente na hora da angústia. E à minha família – presente de Deus em minha vida –, que direta ou indiretamente contribuiu para realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir cursar e concluir o Mestrado; e por me presentear com anjos ao longo dessa caminhada.

À minha orientadora, professora Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira, pela paciência, e por acreditar neste projeto. Agradeço pelas reflexões sobre a sexualidade como um todo.

À banca examinadora, a Professora Dra. Denise e a Professora Dra. Amone, pelas valiosas contribuições e sugestões apresentadas para o polimento final deste trabalho.

Aos meus pais, Cairo e Maria Helena, dos quais me orgulho muito e cujos ensinamentos, caráter e amor incondicional sempre serão as bases sólidas para minha vida.

Ao meu querido esposo, André, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais do que imagino. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Ao meu filho, Heitor, por compreender minha ausência nos momentos de estudos e por ser o melhor de mim, minha vida, meu amor.

À minha cunhada, Adda Daniela, por não desistir e sempre insistir me incentivando a cursar o Mestrado. Ao meu cunhado, Jhonny David, que sempre me socorre, me incentiva e me apoia. À minha cunhada, Ludmila, e à minha sogra, Jô, que sempre me apoiam, e que sempre que necessário estiveram dispostas a estar com Heitor nos momentos de estudo e na construção deste trabalho.

Ao meu irmão, Leonardo, que sempre me incentiva e me apoia.

À minha grande amiga/irmã, presente de Deus em minha vida, querida Eliane, por não me deixar desistir. Meu porto seguro. Aos grandes amigos, Ademar, Carlos, Érika, Jéssica e Luciana pelo incentivo, por só quererem o meu bem e me valorizarem tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

Aos professores do Programa, dos quais tive a honra de poder compartilhar de seus conhecimentos, durante as disciplinas que cursei, os seminários e palestras a que assisti ou mesmo nas conversas pelos corredores da Escola de Formação. Agradeço pela imensa contribuição intelectual.

Agradeço, também, à CAPES pelo apoio financeiro, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, a toda a família Carvelo e à família Lima e aos colegas das turmas de 2015 e 2016, por fazerem parte da minha vida. Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TOD@S!

RESUMO

Neste estudo, investigou-se o que está posto nas políticas educacionais referente à educação sexual nas escolas e como essa temática se apresenta nos documentos legais. Fez-se necessária uma compreensão das políticas educacionais para a educação sexual no espaço escolar, entendendo que, para um debate teoricamente consistente, a formação dos professores – inicial e continuada – é intrínseca à promoção da educação sexual, tema relevante sobretudo ao ambiente escolar. O problema de pesquisa correspondeu à questão: quais são as políticas públicas educacionais relacionadas à educação sexual escolar, e como elas são desenvolvidas em escolas da Rede Estadual de Ensino de Goiás, situadas precisamente na cidade de Aparecida de Goiânia? A presente investigação se desenvolveu a partir de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Inicialmente, procedeu-se ao levantamento bibliográfico pelo banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que conferiu uma visão global das pesquisas sobre educação sexual nos anos de 2012 a 2016. Empregaram-se como filtros os termos ‘educação sexual’ e ‘políticas educacionais’, resultando em apenas uma dissertação e duas teses que se relacionam com o presente objeto de pesquisa e que enriqueceram o diálogo. Para a realização da pesquisa empírica, elegeram-se duas escolas – estaduais e urbanas –, uma na região central da cidade e a outra na região periférica. O referencial teórico adotado teve como aporte as reflexões de Saviani (2011) e de Freire (1982), que apresentam a concepção de educação de forma essencialmente emancipadora/libertadora. Já quanto aos fundamentos teóricos da Educação Sexual, contribuíram os autores: Foucault (1988), Vianna e Unberhaum (2004), Santomé (1995), Silva (2000), Figueiró (2006), Siqueira (2004), Vitiello (1994), Werebe (1998) e Nunes (1996), dentre outros estudiosos e pesquisadores que retratam a educação sexual no Brasil e no mundo. Os resultados indicaram que na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na LDB/1996 e no ECA a educação sexual é tratada de forma omissa, em suas entrelinhas. Contudo, no PNE 2014-2024 e no PEE 2015-2015, a sexualidade foi extirpada, segundo o interesse de grupos sociais religiosos/conservadores, impondo barreiras para que não seja oportunizado aos sujeitos escolares um conhecimento integral, a que a Lei Maior – a CF/1988 – assegura a estes o direito. Compreende-se que professores e alunos têm o direito também a um debate teoricamente consistente, que só pode ser concretizado por meio de políticas de formação dos professores, intrinsecamente ligadas à execução de um novo modelo educacional, completo e de qualidade, que não seja suscetível, portanto, aos interesses meramente políticos e/ou religiosos. Os dados da pesquisa empírica revelaram que 100% dos professores participantes entendem a educação sexual na escola a partir de uma concepção ainda higienista, uma vez que a associam à informação e conscientização acerca das DSTs e à prevenção de gravidez na adolescência. Os resultados desta pesquisa também mostraram que, dentre os que responderam à questão, uma grande parcela dos professores – 93% dos respondentes – consideraram-se despreparados para trabalhar a educação sexual de forma efetiva, pois não receberam formação específica para tal. Assim, identifica-se que, para a efetivação da educação sexual na escola, deve-se priorizar urgentemente a formação dos docentes para essa abordagem específica.

Palavras chave: Políticas educacionais. Educação sexual. Formação de Professores. Espaços escolares.

ABSTRACT

In this study, we investigated what is in the educational policies regarding sex education in schools and how this theme is presented in the legal documents. An understanding of the educational policies for sex education in the school space was necessary, understanding that, for a theoretically consistent debate, teacher training - initial and continued - is intrinsic to the promotion of sex education, a theme that is relevant especially to the school environment. The research question answered the question: what are the public educational policies related to school sex education, and how are they developed in schools of the State Education Network of Goiás, located precisely in the city of Aparecida de Goiânia? The present research was developed from bibliographical, documentary and empirical research. Initially, a bibliographic survey was carried out by the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), which provided an overview of research on sex education in the years 2012 to 2016. terms 'sex education' and 'educational policies', resulting in only one dissertation and two theses that relate to the present research object and that have enriched the dialogue. For the accomplishment of the empirical research, two schools were chosen - state and urban -, one in the central region of the city and the other in the peripheral region. The theoretical framework adopted was supported by Saviani (2011) and Freire (1982), who presented the conception of education in an essentially emancipatory / liberating way. Regarding the theoretical foundations of Sexual Education, the authors contributed: Foucault (1988), Vianna and Unberhaum (2004), Santomé (1995), Silva (2000), Figueiró (2006), Siqueira (2004), Vitiello Werebe (1998) and Nunes (1996), among other scholars and researchers who portray sex education in Brazil and in the world. The results indicated that in the Federal Constitution of 1988 (CF / 1988), in LDB / 1996 and in the ECA, sex education is treated in a lack of detail between its lines. However, in PNE 2014-2024 and in PEE 2015-2015, sexuality was eradicated in the interest of religious / conservative social groups, imposing barriers so that school subjects are not given full knowledge, to which the CF / 1988 - assures them the right. It is understood that teachers and students also have the right to a theoretically consistent debate, which can only be achieved through teacher training policies, intrinsically linked to the implementation of a new, complete and quality educational model that is not susceptible, therefore, to purely political and / or religious interests. The empirical research data revealed that 100% of participating teachers understand sex education in school from a hygienist point of view, since they associate it with information and awareness about STDs and the prevention of teenage pregnancy. The results of this research also showed that among the respondents, a large number of teachers - 93% of respondents - considered themselves unprepared to work sex education effectively, since they did not receive specific training for this purpose. Thus, it is identified that, for the implementation of sex education in school, the training of teachers for this specific approach must be prioritized.

Keywords: Educational policies. Sex education. Teacher training. School spaces.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhece o PPP? Colégio Beija-Flor	92
Gráfico 2 - Conhece o PPP? Colégio Canário	92
Gráfico 3 - Gravidez na Escola - Colégio Beija-Flor	101
Gráfico 4 - Gravidez na Escola - Colégio Canário	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios para uma educação sexual escolar que respeita as diferenças	48
Quadro 2 - Análise da Constituição Federal de 1988.....	62
Quadro 3 - Análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990)	65
Quadro 4 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos respondentes	94
Tabela 2 - Tempo de profissão	96
Tabela 3 - Formação inicial e continuada.....	97
Tabela 4 - Disciplina que leciona	99
Tabela 5 - Dados sobre a sexualidade nas escolas.....	103

LISTA DE SIGLAS

AI	- Ato Institucional
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CF	- Constituição Federal
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DST	- Doença(s) Sexualmente Transmissível(is)
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
GO	- Goiás
HIV	- Vírus da Imunodeficiência Humana
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LC	- Lei Complementar
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MS	- Ministério da Saúde
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	- Plano Estadual de Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
ProREM	- Programa de Ressignificação do Ensino Médio
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUCE	- Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
STF	- Supremo Tribunal Federal

UEL - Universidade Estadual de Londrina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO	24
1.1 O conceito de Educação	24
1.2 Contradições no uso das terminologias Educação Sexual e Orientação Sexual na educação	31
1.3 Contextualizando o termo Sexualidade na educação	35
1.4 Estudo da sexualidade na concepção histórica: as contribuições de Michel Foucault	38
1.5 Educação sexual nos espaços escolares	46
1.6 A educação sexual na formação docente	54
CAPÍTULO 2 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR PARA A REALIDADE DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL	58
2.1 Políticas educacionais: uma visão da educação sexual no Brasil	58
2.2 Políticas de educação sexual nos documentos legais	61
2.2.1 Constituição Federal	62
2.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei 8.069/1990.....	65
2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996	67
2.3 A educação sexual na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	70
2.4 Questões de gênero, sexualidade e educação sexual nos Documentos Finais da CONAE e no Plano Nacional de Educação	73
2.5 Análise da educação no estado de Goiás: um recorte da legislação	79
2.5.1 Algumas considerações do Plano Estadual de Educação em vigência.....	81
2.6 Projeto Político-Pedagógico: a construção do caminho no espaço escolar	83
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE APARECIDA DE GOIÂNIA: DO PROPOSTO AO REALIZADO...	86
3.1 Educação sexual nas escolas públicas em Aparecida de Goiânia: conhecendo o universo da pesquisa.....	86
3.2 Conhecendo os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas	87

3.3 Caracterizações dos respondentes	94
3.4 Formação inicial e continuada de professores para o ensino da educação sexual no espaço escolar.....	97
3.5 Percepções dos professores sobre a temática educação sexual	100
3.6 A realidade da educação sexual nas escolas estaduais de Aparecida de Goiânia: o olhar dos professores	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A - Questionário para os professores	120
APÊNDICE B – Entrevista: professores	122
ANEXO A – Termo de aprovação no Conselho de Ética.....	124

INTRODUÇÃO

A discussão da temática de sexualidade no campo educacional torna-se cada vez mais necessária, pois a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as constitui e as reconstitui. A partir dessa compreensão, a presente pesquisa se propõe a investigar a legislação que aborda a educação sexual nos ensinos fundamental e médio, e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Iniciei minha vida acadêmica como estudante de Biologia (Bacharelado e Licenciatura), na Universidade Católica de Goiás em março de 1999. Em agosto do mesmo ano, iniciei minha carreira profissional como professora do ensino fundamental, em regime de contrato temporário. Foi assim durante três anos na rede estadual de ensino, na cidade de Aparecida de Goiânia. Ou seja, a teoria estudada no curso de Licenciatura era confrontada, ao mesmo tempo, na minha prática docente.

Minha relação com essa temática remonta ainda à época de estudante. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio, comecei a perceber a carência de temas relacionados à sexualidade. Conteúdos mínimos eram ministrados rapidamente nas aulas de Ciências, principalmente no ensino fundamental, pois para a escola as questões relacionadas à sexualidade ainda eram e são vistas como tabus. Até mesmo por profissionais da educação, que costumam enfatizar somente a questão da sexualidade sob a perspectiva da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência.

Pretendo, nesta dissertação contribuir com reflexões e elaborações teóricas pertinentes à temática da educação sexual escolar, sobretudo no que concerne ao seu papel na construção de uma educação livre de atitudes e orientações equivocadas e/ou preconceituosas.

Algumas questões iniciais nortearam a problemática: Como se constitui a história da educação sexual no Brasil? Qual a percepção dos professores dessas escolas sobre as políticas educacionais que contemplam a educação sexual nos espaços escolares? Qual a atuação dos professores em relação ao ensino de educação sexual no seu cotidiano? Como a educação sexual é pensada e desenvolvida nas escolas estaduais, considerando-se o atual contexto das políticas educacionais?

Assim, a partir dessas inquietações e outras indagações, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa: **Como a legislação e os documentos oficiais tratam a educação sexual no espaço escolar na rede de ensino estadual, em Aparecida de Goiânia, e como são desenvolvidas no cotidiano?**

Esta pesquisa – intitulada *Educação sexual nas políticas educacionais: um estudo na rede estadual de ensino de Aparecida de Goiânia* – tem por objetivo geral desvelar as intencionalidades nas/das políticas educacionais nas escolas estaduais em relação à educação sexual. Os objetivos específicos são: a) analisar os dispositivos legais que tratam da educação sexual; b) compreender como os docentes trabalham a educação sexual no espaço escolar; c) conhecer a percepção dos professores quanto às políticas educacionais que tratam da educação sexual nos espaços escolares; d) compreender como se estrutura a educação sexual nas escolas estaduais em Aparecida de Goiânia.

A pesquisa encontra aporte teórico nos estudos e reflexões de diversos autores. Dentre eles, aqueles que discutem a educação em sua essência e concepção, como Saviani (2011) e Freire (1982). Quanto aos autores que retratam a história da educação sexual no Brasil e no mundo, bem como aqueles que abordam a teoria sobre educação sexual, este trabalho científico encontra suporte especialmente em Foucault (1988), Vianna e Unberhaum (2004), Santomé (1995), Silva (2000), Figueiró (2006), Siqueira (2004), Vitiello (1994), Werebe (1998) e Nunes (1996).

Dessa forma, a construção teórica do presente objeto de estudo, a partir de uma fundamentação em estudiosos consagrados da área, norteou a leitura e análise de alguns documentos. Entende-se, pois, que o conhecimento, a compreensão e a análise são essenciais para melhor desvelar, dentre outros aspectos, o proposto e o realizado nas escolas públicas estaduais em Aparecida de Goiânia.

Inicialmente, analisou-se a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), uma vez que esta é a Lei maior do sistema jurídico brasileiro. O estudo da CF/1988 é essencial porque em nossa jurisprudência não há nenhuma lei específica acerca da temática proposta, bem como o fato de qualquer outra lei ou documento oficial deve estar em consonância com o apresentado na Carta Magna. Nessa Lei Maior, a análise se restringiu aos artigos 205, 226, 227 e 229, que apresentam uma relação mais estreita com o nosso tema.

Contemplou-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069/1990, criado por exigência do Art. 227 da CF. Embora o ECA contemple diversos aspectos no trato com a criança e o adolescente, devido à especificidade desta pesquisa, analisaram-se apenas os artigos relacionados ao tema e, mais precisamente, ao objeto de estudo desta pesquisa.

Acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, quatro artigos mereceram atenção – o 7º, o 15, o 86 e o 87 – por dizerem respeito ou fazerem alusão às políticas públicas, tanto protetivas quanto preventivas. No entanto, os artigos mais relevantes são os relacionados

diretamente às questões da sexualidade e da educação sexual – o 240 e o 241 –, que, entre outras coisas, estabelecem como crime a exploração e o abuso sexual de menores de dezoito (18) anos de idade (BRASIL, 1990).

Outro documento analisado é a Lei nº 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Essa lei, assim como no caso da ECA, foi criada por exigência da Constituição. Dentre suas atribuições, disciplina a educação escolar no Brasil e delibera sobre a criação de documentos específicos e sobre órgãos que agem, fiscalizam e pesquisam no âmbito educacional. Os únicos artigos da LDB/96 que mantêm alguma relação, ainda que indireta, com a educação sexual são o 1º e o 2º, os quais abordam questões como implantação da educação escolar e princípios dessa educação. Grosso modo, esses artigos atribuem à família e ao Estado o dever pela educação (reforçando o já postulado pela Constituição), buscando ratificar a relação entre educação, trabalho, desenvolvimento da pessoa humana e do cidadão, assim como deliberando sobre o ensino a ser realizado nas instituições escolares (BRASIL, 1996).

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscou-se conhecer inicialmente suas contribuições acerca da sexualidade no ambiente escolar. Nesse sentido, os PCNs propõem temas transversais em diversas áreas. Os temas são trabalho e consumo, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Este último é o que se relaciona mais diretamente com nossa temática.

Analisou-se, ainda a Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE/CP nº 5 de 10 de junho de 2011, que dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema de Ensino do Estado de Goiás. Trata de aspectos diversos, como o credenciamento e o recredenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e a renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica.

A pesquisa apreciou também o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições pesquisadas, visto que esse é o documento orientador da política educativa da escola. Não apenas busca propiciar as devidas condições de planejamento, como também busca identificar meios e congregar pessoas e recursos para a efetivação do projeto definido no âmbito da própria escola. Entre outras coisas, demanda o envolvimento dos sujeitos de toda a comunidade escolar na sua construção e execução.

É nos princípios democráticos apontados pela LDB/96 que se encontrou o aporte legal para a escola elaborar sua proposta pedagógica. De acordo com os Art. 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo contar com

a participação dos profissionais da educação e dos conselhos, ou equivalentes, na sua elaboração.

O levantamento bibliográfico, a partir do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), permitiu uma visão global das pesquisas relacionadas à educação sexual. O nosso recorte temporal correspondeu aos anos de 2012 a 2016. Empregaram-se como filtros as palavras-chave ‘educação sexual’ e ‘políticas educacionais’, de modo que a busca resultou em apenas uma dissertação e duas teses, que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa e que enriqueceram o diálogo acerca da temática.

A primeira pesquisa é a dissertação de Lima Netto (2016) – *Educação sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais* –, que teve como objetivo investigar os documentos oficiais que regem a educação sexual no Brasil e em Portugal. Essa pesquisa trouxe contribuições em especial à interpretação da legislação, não obstante a atual pesquisa se ocupar mais diretamente das escolas estaduais do município de Aparecida de Goiânia.

A segunda pesquisa é a tese de Rossi (2016) – *As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE* –, que teve como objetivo analisar como o tema da diversidade entra na pauta das políticas educacionais brasileiras e se apresenta nos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) de 2010 e 2014, nas novas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica (DCNs) e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essa pesquisa evidencia os limites, os avanços e as possibilidades para a concretização da política educacional de/para a diversidade efetivamente para todos e todas. A análise de Rossi (2016) de certa forma dialoga com esta, pois no intervalo de tempo entre a sua pesquisa e esta novos documentos foram elaborados, ao que se constatou que nesse curto período a educação sexual sofreu mais retrocesso do que avanço, o que torna a situação ainda mais preocupante.

A terceira pesquisa é a tese de Mendes (2016) – *Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do PNE 2014/2024: uma crítica em torno do cenário em questão* –, que teve como objetivo investigar as disputas que envolveram a retirada dos termos ‘igualdade racial, regional e de gênero’ e ‘orientação sexual’ na aprovação do PNE 2014-2024, com foco nas questões de gênero e orientação sexual. Ao final de sua investigação, o autor ressalta a importância da potencialização de sujeitos políticos na formação de educadores e demais profissionais. Alerta, ainda, para as desigualdades presentes nos espaços escolares, e conclama que se proceda à verificação constante da igualdade de “todo ser falante” com “qualquer outro ser falante”.

Dessa forma, sempre que oportuno, buscou-se estabelecer esse diálogo com a dissertação e as teses encontradas em nossa busca na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não que este trabalho tenha se orientado por elas, mas aproveitou suas contribuições considerando as especificidades do presente objeto de pesquisa.

Essa trajetória inicial pôs em evidência os principais preceitos legais que orientam o tema sexualidade, revelando a complexidade que envolve a sua abordagem. Por outro lado, revelou também a presença de práticas e ideias conservadoras que ainda reproduzem em grande escala preconceitos e desigualdades, impostos principalmente contra a mulher. Tais posturas advêm de uma sociedade patriarcal, que historicamente constituiu valores e representações negativos que ainda permeiam nossa sociedade.

Quanto à metodologia, buscou-se adotar a mais apropriada para a análise do presente problema de pesquisa, considerando as políticas educacionais e a realidade vivenciada no ambiente escolar quanto à educação sexual. Assim, elegeu-se para esta pesquisa a modalidade qualitativa.

A pesquisa qualitativa encontra bom fundamento em Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke & André (1986). Um de seus princípios é o de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o(a) pesquisador(a) como seu principal instrumento. Por isso, na presente pesquisa, observou-se a educação sexual em duas escolas, com o intuito de presenciá-la e compreendê-la no próprio ambiente escolar.

A preocupação da pesquisa qualitativa não é quantificar, mas entender e compreender a dinâmica das relações sociais. Com essa qualidade fundamental, esse tipo de pesquisa torna-se pertinente para trabalhar com a educação sexual nas escolas, pois, de acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, valores, atitudes, que não podem ser quantificados, pois correspondem a um nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Em uma pesquisa qualitativa, pode-se utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre esses a pesquisa documental. Por isso, no intuito de responder ao problema de pesquisa explicitado anteriormente, a pesquisa se utilizou de dois procedimentos para coleta de dados, sendo eles: análise documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental nesta pesquisa consiste na análise da legislação federal, da legislação do estado de Goiás e do Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas.

Uma vez apreendidos alguns elementos teóricos, fundamentos legais e elementos da política educativa das escolas, procedeu-se à pesquisa de campo. A pesquisa empírica “é a

pesquisa dedicada ao tratamento da face empírica e fatural da realidade; produz e analisam dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21). Essa modalidade possibilitou apreender a realidade por meio de dados obtidos dos sujeitos participantes. A pesquisa empírica assumiu grande dimensão neste estudo, uma vez que por meio dos dados coletados, sob o filtro dos fundamentos teóricos, estabeleceu-se a conexão entre a realidade observada e as políticas públicas, dando a conhecer melhor – para além da aparência imediata – a realidade observada.

A escolha da cidade de Aparecida de Goiânia ocorreu por dois motivos: primeiro, é o local de atuação da pesquisadora; e segundo, e não menos importante, trata-se do segundo município mais populoso do estado, ficando atrás somente de Goiânia, a capital. Integra a microrregião de Goiânia, estando situada a 18 quilômetros do centro da capital do estado. Ao verificar o tamanho geográfico e a quantidade de instituições e docentes da cidade de Aparecida de Goiânia, observou-se a necessidade de uma delimitação para a realização da pesquisa de campo.

Adotaram-se como critérios para a definição do universo da pesquisa: 1) a escolha de duas escolas estaduais e urbanas, que necessariamente oferecem os dois níveis de ensino da educação básica: ensino fundamental e ensino médio; 2) situadas na região central da cidade e a outra na região periférica; 3) uma escola que tenha conseguido alcançar todas as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹) de 2007 a 2015, referente às turmas de 8ºano/9ºano; e outra escola que não conseguiu atingir nenhuma das metas do IDEB de 2007 a 2015, referente às turmas de 8º/9ºano.

Nos dizeres de Fernandes (2007), o IDEB se identifica como um indicador prático e assimilável sobre a realidade da educação nacional, que ajuda na compreensão global do desempenho das escolas em todo o país. Para muitos pesquisadores o IDEB faz parte de uma política educacional marcadamente neoliberal, com vistas à quantificação e ranqueamento, limitando o processo de avaliação a dados quantificáveis. Contudo, ressalta-se que no estado de Goiás a influência do IDEB na realidade e no cotidiano das escolas é enorme. No estado, esse índice é publicado em placas na frente de todos os colégios estaduais, sob o pretexto das políticas locais que servem para evidenciar as fragilidades ou os acertos das escolas. Esse “escancaramento” de uma possível realidade educacional interfere diretamente na educação e nas políticas educativas das unidades escolares. Por isso se justifica a utilização desse índice

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois aspectos relevantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

para a seleção do campo empírico. Resguarda-se, porém, que o emprego desse critério não pretende desqualificar ou legitimar qualquer análise acerca das políticas públicas neoliberais para educação no Brasil.

Durante a seleção foram encontradas quatro (4) escolas que atingiram as metas do IDEB de 2007 a 2015, no entanto, apenas uma dessas escolas oferece ensino fundamental e ensino médio. A escola está localizada na periferia de Aparecida de Goiânia. Quanto à escolha da escola que não atingiu as metas propostas pelo IDEB, foram encontradas dez (10) unidades escolares que oferecem ensino médio e fundamental, no entanto, apenas uma localizada na região central de Aparecida.

Portanto, de acordo com esses critérios estabelecidos pela pesquisadora, foram selecionadas as escolas aqui intituladas Colégio Beija-Flor e Colégio Canário. A utilização de nomes fictícios tem por objetivo resguardar o anonimato das unidades escolares pesquisadas. As aves escolhidas pela autora fazem uma alusão simbólica à capacidade desses pássaros de sobrevivência e de alçar voo. Dessa forma, entende-se que os colégios, por meio do trabalho de seus profissionais, podem possibilitar a seus alunos alçarem voos nos mais diversos aspectos de sua vida, mesmo diante das adversidades.

Na pesquisa de campo, apresentaram-se aos docentes duas propostas de atividades: um questionário exploratório e uma entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos foram sistematizados por meio da análise de conteúdo, um instrumento que orienta na produção de inferências a respeito de dados verbais e/ou simbólicos, em função de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. A análise do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas possibilita ir além do que pode ser quantificado e classificado, valorizando o conteúdo “latente” estipulando, como parâmetros para a análise, os contextos sociais e históricos nos quais as mensagens foram produzidas.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro deles – *A educação sexual no contexto escolar brasileiro* – inicia-se a abordagem pelo conceito de Educação, nos sentidos amplo e estrito apresentados por Saviani (2011). Contudo, adotou-se a concepção de educação escolar como processo de institucionalização do pedagógico, que pode conferir

significação à educação sexual no espaço privilegiado do saber – a escola. Trataram-se das ideias de diferentes estudiosos dessa temática, com vistas a apresentar as concepções e significações já construídas. Para uma compreensão mais objetiva da concepção de educação sexual e de orientação sexual, que são dois caminhos distintos, discutiram-se sob as perspectivas teórica e histórica algumas contradições no uso dessas nomenclaturas. Por oportuno, durante a discussão teórica abordou-se, ainda, a formação docente voltada à prática de ensino da educação sexual na escola.

No segundo capítulo – *As políticas educacionais: um olhar para a realidade da educação sexual no Brasil* – evidenciaram-se e discutiram-se as políticas educacionais voltadas para a educação sexual no contexto escolar atual. Também se analisou como os documentos legais abordam o ensino da educação sexual nas salas de aulas e como as ações propostas para o fomento dessa abordagem se concretizam, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Além disso, contemplaram-se as relevantes discussões em torno dessa temática que ocorreram por ocasião dos debates para a elaboração do PNE 2014-2024.

Por sua vez, no terceiro capítulo – *A educação sexual no contexto das escolas estaduais de Aparecida de Goiânia: do proposto ao realizado* – desvelou-se a realidade quanto ao desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para a educação sexual nas duas escolas estaduais de Aparecida de Goiânia. Para uma melhor compreensão desse universo pesquisado, analisaram-se de forma vertical as concepções presentes nos PPPs dessas escolas observadas e nas falas dos sujeitos entrevistados durante os procedimentos da pesquisa empírica.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Neste capítulo, inicia-se a abordagem pelo conceito de Educação, nos sentidos amplo e estrito conforme apresentado especialmente por Saviani (2011), ao que se passa a adotar um deles, em específico porque contempla uma visão própria da escola, esta como espaço privilegiado do saber. Para realizar uma construção teórica sólida, apresenta-se uma relação entre os estudos defendidos por Saviani e por Freire, apreendendo a importância da educação, que está amparada na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, voltada para o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para reconhecer e lutar pelos seus direitos, de modo a exercer sua cidadania.

Apresentam-se também, por meio da fundamentação de diversos estudiosos, as discussões em torno das concepções de educação sexual e de orientação sexual, cujas nomenclaturas muitas vezes são empregadas com equívoco. Assim, ao se desenvolverem a discussão e a fundamentação teórica em torno desses conceitos, discute-se também a formação docente específica para a educação sexual em sala de aula e na escola.

1.1 O conceito de Educação

Para fazer avançar o estudo sobre a educação sexual, faz-se apropriada uma compreensão do conceito de Educação. Nesse intuito, recorreu-se a alguns teóricos, como Saviani (1989, 1999, 2000, 2011) e Freire (1982, 2001, 2004), dentre outros que abordam de uma forma clara e concreta esse conceito.

A origem etimológica da palavra educação vem dos termos em latim *educare* e *educere*. Conforme Martins (2009) faz lembrar, *educare* dizia respeito à intervenção educativa, seja de pais, professores ou outros mediadores, enquanto *educere* fazia alusão ao desenvolvimento do educando.

Segundo Ferreira (1993, p. 197) é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano”. Assim, a Educação é entendida na perspectiva de formação dos indivíduos, tornando-os aptos a aprender as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas. Não apenas isso, mas também levá-los à condição de sujeitos capazes de aperfeiçoar e multiplicar esses conhecimentos na sociedade.

Desse modo, compreende-se a educação conforme Saviani (2011): em seu sentido amplo, que representa todo o fenômeno de desenvolvimento do ser humano; e ao mesmo

tempo em seu sentido estrito, que é a instrução e o desenvolvimento das competências e habilidades. No entanto, para esta pesquisa interessa o entendimento do que é a educação no seu sentido estrito.

Para tanto, destaca-se a compreensão de Saviani (2011):

Considerando, como já foi dito, que se a educação não se reduz ao ensino e este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo, creio ser possível ilustrar as considerações gerais acima apresentadas com o caso da educação escolar. Este exemplo me parece legítimo porque a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global. (SAVIANI, 2011, p. 287-288).

Nesta dissertação, ao tratar da educação no espaço escolar, compreende-se o ambiente escolar propício para as transformações. A escola é, portanto, um lugar privilegiado para a prática educativa, emergindo uma educação propriamente dita (SAVIANI, 2011).

Demerval Saviani buscou na Pedagogia Histórico-Crítica compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico (SAVIANI, 1989, p. 23). Seu intento tinha o objetivo de constituir uma passagem da visão crítico-mecanicista para a visão crítico-dialética, que se traduz na expressão da Pedagogia Histórico-Crítica como um novo modelo de educação. Representa dizer que buscou analisar a Educação no contexto da sociedade humana, para compreender a maneira como ela está organizada, a fim de construir uma proposta pedagógica cujo compromisso fosse a transformação da sociedade.

Assim, apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos seus pressupostos básicos, para a compreensão do fenômeno educativo. A Pedagogia Histórico-Crítica contempla a prática social como o ponto de partida para o processo pedagógico, razão pela qual se faz necessária uma clareza de qual modelo de sociedade se tem, elaborando-se, assim, objetivos e finalidades adequados. O processo de ensino é percebido como o ponto de chegada, onde o saber objetivo e sistematizado deve ser construído a partir da experiência social dos indivíduos, possibilitando uma prática social muito mais ampla no espaço escolar.

É na prática social que os professores podem encontrar os mais promissores temas para o ensino. Por isso o processo de ensino-aprendizagem deve começar pela problematização, extraída da prática social. Nesse contexto, a problematização corresponde a “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1984, p. 74).

Pode-se, então, entender a educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global (SAVIANI, 2000, p. 120), pois tem potencial para instrumentalizar os sujeitos para agirem sobre a realidade. Portanto, isso quer dizer que a educação não modifica de modo direto e imediato a sociedade, mas sim, de modo indireto e mediato, atuando sobre os sujeitos da prática.

O trabalho educativo deve articular teoria e prática. Por meio da internalização do conhecimento sistematizado, o aluno pode obter ferramentas para interferir em sua realidade, transformando-a. A democratização do ensino é condição básica para a transformação da sociedade. Sob tal fundamento, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a síntese entre qualidade-quantidade, o trabalho com conhecimentos significativos, o uso de métodos mais adequados que motivem a iniciativa dos alunos e professores, e que levem em conta os interesses e necessidades dos alunos, além de seus ritmos de aprendizagem.

Enfim, deve-se facilitar ao máximo o processo transmissão-assimilação, de construção de conhecimentos significativos. Não se deve, contudo, confundir o ensino e a pesquisa, pois são processos que se condicionam mutuamente. O ensino é a base sobre a qual se desenvolve a pesquisa em educação, principalmente na tentativa de apreensão da realidade e na busca de mudanças nas práticas sociais no âmbito do contexto escolar.

O método de ensino coerente leva o aluno, com essa abordagem epistemológica (por meio da análise contínua da própria realidade) de uma visão caótica do todo (síncrese), à síntese. Para que isso se torne possível, demanda que se compreenda a questão educacional sob o ponto de vista das condições materiais da existência humana.

A visão crítico-mecanicista considera que a sociedade determina unidirecionalmente a educação e, dessa forma, a educação acabaria colaborando para perpetuação da realidade existente. Já segundo a visão crítico-dialética, a educação também pode interferir sobre a sociedade, podendo, inclusive, contribuir para a transformação desta (SAVIANI, 1989, p. 26).

Ao analisar a objetividade dos conteúdos clássicos (conteúdos relevantes para a humanidade e que resistiram ao tempo), percebe-se que na visão da Pedagogia Histórico-Crítica a escola deve ter na transmissão deles, sua atividade nuclear. Em outras palavras, deve possibilitar aos alunos, principalmente os pertencentes às classes populares, o acesso ao saber elaborado no conhecimento erudito. As classes populares precisam da escola para ter acesso a esse saber, ao saber sistematizado e, ao mesmo tempo, encontrar formas para expressar de maneira elaborada os conteúdos da cultura popular, que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2000, p. 95).

O docente no desenvolvimento do processo de ensino desempenha função fundamental e de destaque, pois pode conferir ao processo educativo uma gama de contribuição, em particular quando a prática social presente na estruturação do saber é compreendida como parte integrante de sua prática docente. Daí a necessidade de se evitar duas posições equivocadas:

- 1) Pensar que os conteúdos são autônomos, sem vínculos com a prática social;
- 2) Acreditar que os conteúdos são irrelevantes, colocando todo o peso da ação educativa na luta política (politicismo).

A Pedagogia Histórico-Crítica se esforça para aliar compromisso político e competência técnica. Isso implica dizer que a questão educacional, nesta perspectiva, “é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita” (SAVIANI, 2000, p. 98). Privilegia uma visão histórica do conhecimento humano, o que envolve a delimitação das relações entre educação e política, no sentido de captar o movimento objetivo do processo histórico. Dessa forma, busca levar à compreensão do processo histórico que determina a construção da realidade social, com todos os seus conflitos e contradições, que levam a um quadro de consequências sociais negativas.

Saviani (1989) advoga que a determinação da sociedade sobre a educação não retira a sua margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade, e assim, coloca a escola como ponto de referência para democratização de conhecimentos, inserindo os sujeitos em uma visão mais crítica da sociedade. Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica procura articular o processo ensino-aprendizagem em um movimento de superação da sociedade excludente, que historicamente vem marginalizando grande parcela da população.

O autor enfatiza a importância da escola como uma instância socializadora de um saber elaborado. Inclusive, critica os modismos educacionais que, muitas vezes, prejudicam a consecução dos objetivos educativos, porque diluem os conteúdos numa perspectiva difusa de currículo. Assim, para que o conhecimento seja significativo, deve estar centrado nas condições materiais da existência humana.

Na busca por uma condição mínima indispensável para tornar o conhecimento em elemento crucial na emancipação das classes populares, Saviani (1999) adverte que se deve evitar a tendência de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas, isto é, não tomar cada conteúdo como se ele tivesse valor em si mesmo,

desvinculado da prática social em que se insere. Por outro lado, também não se deve pensar que cada conteúdo específico é irrelevante na luta política mais ampla.

Em outra perspectiva de uma educação libertadora e transformadora, Paulo Freire (1982) defende a humanização das relações e a libertação dos homens desenvolvida por meio da educação. O autor defende uma sociedade diferenciada e crítica, que pense, ouça e sinta de uma forma dialogada e solidária. Para o desenvolvimento dessa sociedade, é necessária uma educação que articule o saber, o conhecimento e a relação/vivência da escola com a sociedade na qual está inserida.

Para Freire (2001, p. 51), “um dos grandes, se não o maior, drama do homem contemporâneo, está em ser hoje oprimido pela força dos mitos e chefiado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem abdicando cada vez mais, da sua capacidade de decidir”. Portanto, a educação libertadora é de certa forma um enfrentamento a essa condição opressora e uma resposta a esse ser oprimido.

Ao defender a educação libertadora do homem, Freire (1982), explicita que os homens não devem ser percebidos como seres sem conteúdo, desfigurados e dependentes; e sim, como seres conscientes, com uma educação pautada na problematização, alicerçada em questões que provocam em suas respostas novas provocações, criando assim um diálogo crítico, libertador e a construção da consciência de sua existência.

Essa compreensão dialética das questões provocadoras promove a possibilidade de uma única questão se desdobrar em outras tantas, que por sua vez provocam novas ações. Ressalta-se que tais ações educativas devem ser desenvolvidas sob a perspectiva de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações entre os homens e o mundo e dos homens entre si. Essa valorização da visão de mundo do oprimido no processo educativo favorece uma posterior discussão de criação e recriação (FREIRE, 1982).

Na educação libertadora os homens devem se sentir “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente” (FREIRE, 1982, p. 141). Dessa maneira, a educação libertadora deve estar pautada em um método próprio:

[...] fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições

conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. (FREIRE, 1982, p. 15).

Conforme elucidado pelo autor, é necessário compreender exatamente qual o papel e o impacto da educação na transformação da sociedade.

De acordo com Silva (2000), o artigo 205 da Constituição Federal estabelece três objetivos básicos para a educação: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação da pessoa para o trabalho. Percebe-se, portanto, no texto constitucional a valorização do desenvolvimento da pessoa. Ou seja, aponta para uma ampliação no desenvolvimento de saberes ligados à educação como prática social, mas também para um aprendizado pleno, relacionado às demandas culturais, sociais e econômicas da sociedade atual.

A consecução dos objetivos da educação previstos no artigo 205 da Constituição Federal, ainda segundo Silva (2000, p. 814):

Só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito ao ensino, informado por princípios como são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; valorização dos profissionais do ensino garantido na forma da lei; plano de carreira para o magistério público, com piso salarial e profissional, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; gestão democrática; garantia de padrão de qualidade.

Os objetivos constitucionais da educação relacionam-se com os fundamentos do Estado brasileiro, estabelecidos no artigo 1º da Constituição Federal: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

A Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi criada por exigência da Constituição. Ratifica e complementa o direito básico à educação no Brasil, e ainda potencializa e delibera sobre a criação de documentos específicos e órgãos que agridem, fiscalizam e pesquisam no âmbito educacional, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No seu artigo 1º, concernente à educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Para Saviani (2007) a educação está relacionada diretamente ao trabalho, ou seja, “o trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Nesses termos, a educação se caracteriza como uma ação de responsabilidade da família, o que não retira em nenhum momento o dever também do Estado nesse processo, como se pode confirmar pelo Art. 2º:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Os únicos artigos da LDB que se relacionam – ainda que indiretamente – à educação sexual são o 1º e o 2º, os quais abordam as questões que orientam os termos gerais em que toda a educação deve ocorrer, como o direito e os princípios. Eles estabelecem e deliberam a responsabilidade inicial à família (reforçando o já exigido pela Constituição), assim como reafirmam a relação entre educação e trabalho e tratam do ensino a ser realizado nas instituições escolares (BRASIL, 1996).

Considerando que o desenvolvimento social depende de uma educação de qualidade, é essencial que esta seja observada não apenas como o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento constitucional na modificação e no desenvolvimento do sujeito, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana.

A compreensão da formação humana baseada em uma educação libertadora, emancipadora² e crítica é basilar para uma educação sexual no espaço escolar que vá além de meramente “cumprir” o currículo. Permite ampliar a visão sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender a um desenvolvimento integral. Essa instrumentalização política contribui para evitar que o conhecimento seja orientado pela ideologia dominante.

Assim, a partir desse posicionamento político-epistemológico, discutem-se as contradições em torno dos conceitos de educação sexual e orientação sexual, motivo pelo qual se apresentam diversas contribuições de pesquisadores da área da educação.

² Educação emancipatória trata-se de uma educação para humanização, para todos nós, pautada no princípio ético, político, estético. Uma proposta de educação sexual que abarque um conjunto de fatores como a funcionalidade do corpo, os valores sociais, éticos, estéticos, e de comportamentos referenciais, responsáveis, com abertura para entender a afetividade baseando-se no melhor para homens e mulheres, meninos e meninas, para os adolescentes, para que elas sejam felizes, como dimensão fundamental das suas existências. (SIQUEIRA, 2017).

1.2 Contradições no uso das terminologias Educação Sexual e Orientação Sexual na educação

A discussão sobre as terminologias Educação Sexual e Orientação Sexual é necessária, uma vez que diversos pesquisadores têm se referido à Pedagogia Histórico-Crítica em publicações recentes sem, contudo, conceituarem de forma fundamentada e sólida alguns conceitos, dentre os quais esse dois.

Em 1997, com a publicação da proposta de Orientação Sexual contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCN), houve uma negação do termo Educação Sexual. Os PCNs adotaram a terminologia “Orientação Sexual”, sem que explicasse de forma satisfatória o motivo da escolha.

Para Webere (1977) a educação sexual:

Num sentido mais amplo, compreende todas as ações, diretas ou indiretas, deliberadas ou não conscientes ou não, exercidas sobre o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, que lhe permite situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual (WEREBE, 1977b, p. 11).

Conforme essa autora, a expressão educação sexual é a mais indicada para designar a prática educativa intencional na área da sexualidade. Por outro lado, a expressão orientação sexual, utilizada por muitos educadores e pelos PCNs, “se presta a ambiguidades, podendo ser interpretada como a orientação que a pessoa imprime à sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual e bissexual” (WEREBE, 1998, p. 155).

Segundo a autora, essa ambiguidade não ocorre com o emprego de Educação Sexual porque esta diz respeito a “intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual” (WEREBE, 1998, p. 155). Essas intervenções destinam-se a crianças, adolescentes e adultos e podem se realizar dentro e fora do âmbito escolar. Envolve diversos objetivos, a partir dos quais se define seu conteúdo, sua pedagogia. A autora esclarece, ainda, que a educação sexual intencional não se exerce sobre pessoas alheias ao assunto, pois o aluno, ao receber essa educação na escola, já se encontra influenciado pelas informações que recebeu na família e em outras situações do cotidiano social. É, pois, sobre essas informações prévias, já adquiridas, que se devem traçar as intervenções deliberadas pelo professor, pela escola.

³ Articulados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96 - os PCNs são uma proposta do Ministério da Educação que têm como princípio a consolidação de um sistema educacional moderno, que venha a atender às demandas sociais contemporâneas (MEC, 1997). Além de propor diretrizes para as disciplinas presentes no currículo da educação básica, criou os temas transversais: saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, ética e meio ambiente.

Já a expressão “Orientação Sexual” diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. É utilizada pela psicologia clínica.

[...] o antropólogo Dr. Luiz Mott, [...] um dos grandes batalhadores contra a opressão a que estão sujeitos os homossexuais, informou que, na Constituição dos Estados de Sergipe, Mato Grosso e Distrito Federal, o direito à liberdade de Orientação Sexual, no sentido de poder ser homo, hetero ou bissexual, está incluído entre os direitos humanos. Acrescentou que este termo está presente - com este mesmo sentido - em setenta e três leis orgânicas municipais. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 49).

Para Vitiello (1997, p. 95) “a orientação implica em uma estrutura mais organizada, em que baseia seus conhecimentos e sua experiência, e o orientador ajuda o orientando a analisar diferentes opções, tornando-o assim capaz de descobrir novos caminhos”.

Figueiró (1995, p. 08) conceitua educação sexual como sendo “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões relacionadas à vida sexual”.

Furlani (2005) acrescenta ainda que,

O significado do termo ‘educação sexual’ é construído por significados socioculturais decorrentes do conceito de ‘educação’, somado ao conceito de ‘sexual’. O adjetivo ‘sexual’ pode ser decorrente do substantivo ‘sexo’ quanto do substantivo ‘sexualidade’. Penso que está procedência pode ser determinante no tipo de educação que se pretende; pode nortear a ação de professoras/res, pais, mães, dirigentes escolares. (FURLANI, 2005, p. 43).

Figueiró (2006) menciona também que a expressão “educação sexual” é mais coerente, pois facilita a compreensão de um modelo de educação no qual o educando pode se envolver, passando a participar do processo de ensino-aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos.

Vitiello (1997) aponta as diferenças entre a educação sexual formal e a informal, mencionando que:

A educação sexual feita de maneira informal e espontânea, sem planos rígidos estabelecidos, é aquela propiciada pela família e outras instituições sociais, como religiões, por exemplo. Nesse tipo de educação busca-se que as pessoas passem a ter um comportamento assumido por imitação... Na qual todos somos submetidos. A educação sexual formal, intencional, é aquela que é fornecida pelo sistema institucionalizado de educação, ou seja, pela pré-escola, pela escola, pela universidade, enfim, pelas instituições oficiais de ensino. Nela se observam características de intencionalidade, além de estratégias de ordenação gradativa de conhecimento e de toda a tecnologia educacional. (VITIELLO, 1997, p. 101).

Para Siqueira (2004), ao nascerem as crianças já apresentam condições de sentir sensações agradáveis no corpo e já a partir desse momento sua maneira de agir e suas atitudes sexuais estão em processo de formação.

Quando a criança ou adolescente chega a escola, ela já traz, em termos do desenvolvimento de sua sexualidade, uma maneira familiar e social; isso porque a educação sexual se faz na vida das pessoas, todos os dias, por meio das atitudes daqueles que rodeiam a criança, sobretudo os pais. A atitude de carinho entre os pais, o respeito mútuo, a maneira de se relacionarem exercerão enorme influência no comportamento sexual de seus filhos. (SIQUEIRA, 2004, p. 148).

Percebe-se, assim, que todos recebem ou receberam educação sexual em casa, na escola, na igreja. A educação sexual informal ocorre mesmo quando não se recebe orientação verbal e explícita. Pode ocorrer também de forma silenciada. Porém quando faz parte de um programa educacional, a educação sexual deve abranger tanto o componente informativo quanto o formativo, pois

ações educativas em sexualidade podem ser propiciadas pela família, pela religião, pelos meios de comunicação, pelos amigos ou pela escola. No entanto essas ações podem ser também deseducativas, pois, em grande parte das vezes, permitem que se perpetuem atitudes repressivas, tabus e desinformações. (SANTOS; BRUNS, 2000, p. 25 *apud* SIQUEIRA, 2004, p. 155).

Por isso, considera-se necessário que a educação sexual seja desenvolvida na escola de forma interdisciplinar, enfocando as dimensões fisiológicas, sociais, psicológicas, éticas e culturais, possibilitando que cada educando possam interagir consigo mesmo e com os demais.

Para Figueiró (1995), um conceito mais abrangente e completo de educação sexual contempla o que ela pode significar na vida humana, que papel pode exercer na formação e na história do ser humano, não apenas como “ser individual”, mas também como “ser coletivo”. Assim sendo, ela é definida como uma forma de engajamento pessoal nos esforços coletivos pela transformação de padrões de relacionamento sexual e social.

No entanto, é necessário esclarecer que não existem receitas a serem seguidas, nem fórmulas precisas. É importante relacionar a educação sexual às necessidades vivenciadas pela comunidade escolar. Somando-se a este posicionamento Vitiello (1997), sugere algumas características da educação sexual:

A verdadeira educação sexual deve ter um aspecto socializador, na medida em que repara o indivíduo para viver em uma determinada sociedade. Ao mesmo tempo, entretanto deve adotar instrumentos que permitam mudanças culturais que se tornem necessárias, aumentando sua capacidade crítica, para que ele seja capaz de, quando preciso, abandonar padrões e recriar a sociedade em moldes mais adequados. A

educação sexual, especificamente, deve ter o objetivo de promover a felicidade, preparando as pessoas para usarem de maneira responsável sua liberdade, sendo assim um agente de promoção da felicidade individual e coletiva. (VITIELLO, 1997, p. 101).

A educação sexual deve considerar o sujeito/aluno não como mero receptor de conhecimentos e/ou orientações, diferentemente do que podem sugerir outras terminologias, como orientação, informação e instrução.

Para Vitiello (1994),

[...] educar, embora possa passar por informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas partes isoladas [...] significa ‘formar’, [...] na acepção de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente... (VITIELLO, 1994, p. 203).

Além de tudo, educação sexual é um termo que está de acordo com as estratégias fundamentais nesse processo, que envolve: “debate aberto”, discussões e educação por meio da participação em lutas sociais.

Contudo, é indispensável cautela para que não haja equívocos na educação sexual, como o de deixá-la se tornar uma prática corriqueiramente da informação pela informação. É o que também alerta Ribeiro (1990, p. 3):

A educação sexual inserida na escola sem uma preocupação com a problemática geral da escola, sem adequada preparação da comunidade escolar, para receber em seu meio uma nova abordagem de educação, em que foge do conteúdo tradicional, e sem profissionais com formação específica para trabalhar nas escolas, seria, no máximo informação sexual, pura e simples reprodução de definições e conceitos que deveriam ser dados em aulas de biologia.

Por isso, o compromisso social, o senso crítico e a criatividade são essenciais ao planejamento e à execução das atividades de ensino que promovem a autonomia dos adolescentes envolvidos no processo educativo.

Para que os docentes consigam alcançar seus objetivos na educação sexual é necessário que a escola proporcione condições de atuação, espaços de diálogos. Na troca de experiências, vão sendo construídas formas comportamentais que poderão ser expressivas, contribuindo para o desenvolvimento do jovem. (SIQUEIRA, 2004).

Werebe (1998, p. 106) relembra que

a Educação Sexual, tomada num sentido mais amplo, compreende todas as ações, diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não exercidas sobre um indivíduo ao longo de seu desenvolvimento e que lhe permite situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual.

A educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de Educação. E, como prática educativa, é uma questão cultural, histórica e social, marcada pelas mudanças ocorridas no modo de produção da sociedade e envolve, dentre outras, as dimensões biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade.

Vitiello (1994, p. 204) caracteriza a educação sexual como “a parte do processo educativo especificamente voltada para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade”. Nesse viés, considera-se que a educação sexual pode contribuir, entre outros fatores, para a diminuição dos índices de gravidez na adolescência, a redução da transmissão entre os jovens de DSTs, e tornar o jovem conhecedor do que representa a sexualidade humana para si próprio e no contexto da sociedade brasileira.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de esclarecimento dos tabus e preconceitos existentes na sociedade, promovendo o respeito pela liberdade de expressão, de opção sexual. Igualmente, é importante para a discussão de aspectos relacionados a: puberdade, sexo seguro, aborto, opção sexual, abusos sexuais, violência, reconhecimento geral dos órgãos sexuais humanos e suas funções, sexo como reprodução e prazer.

Vale ressaltar, no entanto, que mais importante do que a terminologia é a implantação adequada do ensino sobre a sexualidade na escola. Isso independe da nomenclatura utilizada. Figueiró (2006) adverte que a educação sexual carece de uma urgência social e deve ser trabalhada nas diferentes áreas do conhecimento.

Mediante o reconhecimento da necessidade de implantação da educação sexual nas escolas, faz-se necessário compreender os aspectos históricos da educação sexual no Brasil, na tentativa de formulação de uma contribuição concreta da sexualidade como um saber a ser sistematizado nos espaços escolares. É o que se aborda a seguir.

1.3 Contextualizando o termo Sexualidade na educação

Para se contextualizarem os estudos da sexualidade, é necessário conhecer a sua origem. Surgiram inicialmente na Europa, em países anglo-saxões e germânicos. A influência desses estudos progrediu internacionalmente, até mesmo nos Estados Unidos, onde as investigações se limitaram à visão clínica de observação de pacientes. Apenas alguns anos depois passaram a ser aplicados à população em geral.

O início próspero dos estudos foi obstruído pelo nazismo e sua ideologia e pelos problemas sociais e econômicos. Tais problemas afetaram o desenvolvimento das pesquisas, colaborando para a estagnação da pesquisa científica na área da sexualidade.

Segundo Valladares (2001, p. 24), o termo “*sexo*” não se restringe apenas à anatomia genital, ou seja, a um organismo de reprodução ou fonte de prazer. Para a natureza humana, o sexo é muito mais, compreende as características físicas, os aspectos psicológicos, éticos, culturais e morais em sua concepção.

O termo sexo costuma ser empregado às diferenças anatômicas que distinguem homens e mulheres. Essas diferenças estão baseadas no campo da figura biológica do ser humano.

Guimarães (1995) corrobora com essa ideia ao afirmar que o sexo

[...] é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher, e da atração de um pelo outro, para a reprodução. No mundo moderno, o significado dominante do termo passa a ser ‘fazer sexo’, referindo-se às relações físicas para o prazer sexual. No senso comum é: ‘relação sexual’, ‘orgasmo’, ‘órgão genital’, ‘pênis’. (GUIMARÃES, 1995, p. 23).

Percebe-se aí a diferença entre o uso do termo sexo e sexualidade, que em diversos contextos escritos são utilizados como sinônimos. Nunes e Silva (2000, p.74) diferenciam bem sexo de sexualidade.

1) Sexualidade, essencial dimensão humana baseando-se nas características exclusivamente humanas de afetividade e erotismo; 2) Não está secundária à condição humana vinculada às demais habilidades e potencialidades, ela é uma marca única do homem presente na condição cultural e histórica do homem, este tudo que faz ou realiza envolve sua dimensão de ser sexuado. 3) Sexualidade é a própria vivência e significação do sexo, carrega dentro de si intencionalidade e escolha que a tornam dimensão humana, dialógica e cultural. 4) Primeira de nossas identidades é quando os pais disseram é menino, ou menina! Ainda que constituído a partir da marca genital; 5) Sexo é marca biológica, caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal [...] 6) Sexualidade, conceito cultural constituído pela qualidade de significação do sexo. (NUNES; SILVA, 2000, p. 74).

Assim, a sexualidade não é uma característica biológica do indivíduo, mas sim a sua essência humana, que é carregada de intenções e de livre escolha, tornando o ser capaz de perceber dialógica e culturalmente esses conceitos e a constituição dos seus desejos e anseios na sociedade. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000, p.17) também apresenta uma definição bastante objetiva da sexualidade:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à

presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamento, sentimentos, ações e integrações, e, portanto à saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a sexualidade, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais, emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor.

Nesses termos, a sexualidade está relacionada à personalidade do ser humano, desenvolvida de forma diferente em cada pessoa.

Por fim, para Guimarães (1995, p.24) sexualidade é como “(...) um substantivo abstrato que se refere ao ‘ser sexual. Comumente é entendido como ‘vida’, ‘amor’, ‘relacionamento’, ‘sensualidade’, ‘erotismo’, ‘prazer’”. Assim sendo, a sexualidade vai além do ato sexual em si.

Figueiró (2006) refere-se à abordagem emancipatória, que diz respeito a uma educação para a humanização, pautada no princípio ético, político, estético. A proposta de educação sexual precisa abarcar um conjunto de fatores, como a funcionalidade do corpo, os valores sociais, éticos, estéticos, e os comportamentos referenciais. Uma educação sexual sob essa orientação possibilita a abertura para que se compreenda devidamente a afetividade, portanto, comprometida com a busca pelo melhor para homens e mulheres, meninos e meninas, para os adolescentes, para que elas sejam felizes, como dimensão fundamental das suas existências. (SIQUEIRA, 2017).

A devida compreensão de sexualidade confere maior valor e significação à educação sexual, o que demanda uma proposta

que concebe a educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade (GOLDBERG, 1988 *apud* FIGUEIRÓ, 2006, p. 31).

Figueiró (2006) defende a concepção dialética e política, pois se volta à educação sexual emancipatória na qual a sexualidade é concebida como a dimensão mais ampla da condição humana, em que o ser humano é o participante ativo na construção pessoal e social, por influenciar na construção de valores e normas sexuais. Deve, portanto, conferir ao indivíduo as condições elementares para ser sujeito da sua própria sexualidade.

Por isso a importância de não se ignorar a função e o impacto da sexualidade na vida do ser humano:

A sexualidade é a energia que leva o bebê a construir a primeira forma de conhecimento: distinguir seu corpo do dos outros. É a energia que leva o ser humano a movimentar-se e interagir com o meio ambiente, impulsionando suas ações na direção da satisfação das necessidades básicas e do premente desejo por prazer. (BRITZMAN, 1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2006, p. 44).

Figueiró (2006) destaca o processo de construção de conhecimento que prioriza a satisfação e o desejo de aprender. Nesses termos, a sexualidade por si só já é um elemento para despertar a curiosidade humana e a busca pela aprendizagem, pois é por meio dela que o ser humano se torna um sujeito capaz de se defender e de viver experiências que o ensinam a amar, a si mesmo e aos outros.

Todo esse conhecimento traz ao nosso trabalho um entendimento específico sobre sexo e sexualidade, que deve ser trabalhado na educação sexual em ambientes escolares. Essa é a razão de os dados analisados nesta pesquisa girarem em torno do profissional da escola, tendo como base a figura do aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Essa compreensão seria limitada se a sexualidade não fosse apresentada em seus contornos históricos. Por isso, a seguir aprofunda-se a discussão com algumas contribuições de Michael Foucault sobre os aspectos históricos da sexualidade.

1.4 Estudo da sexualidade na concepção histórica: as contribuições de Michel Foucault

Neste item, apresenta-se uma breve passagem pela história da sexualidade⁴, partindo das contribuições de Foucault, e ainda um histórico sobre educação sexual no Brasil.

Foucault (1988) muito contribuiu com seus estudos a respeito da história da sexualidade. Ele explicita que no século XVII havia discursos isentos de vergonha a respeito do sexo. Além disso, as crianças vagavam entre os adultos ouvindo suas conversas relacionadas à sexualidade e ao sexo. Segundo o autor, o sexo começou a impor segredos quando surgiu a família conjugal. Na modernidade, os costumes mudavam em função de uma estrutura familiar que se tornou “nuclear”. Esse núcleo foi circunscrito ao pai, mãe e filhos.

O único lugar para a prática e discussão sobre o sexo passou a ser o quarto dos pais. Às crianças era imposta a inexistência do sexo, motivo suficiente para jamais tocarem no

⁴ Segundo Foucault (1988), a sexualidade é, portanto, menos um caráter meramente biológico, e sim um dispositivo histórico, construído por redes que incitaram a fala, a formação de conhecimento, de controles e de resistências sobre os corpos e sobre os prazeres.

assunto. Essa prática carrega consigo um ato de repressão⁵, no sentido de restringir o diálogo sobre o sexo. Quem falava sobre o sexo desrespeitava a “lei da família”.

Ainda no século XVII o cerceamento das práticas pelas regras de decência – que deliberavam em que situações se poderia falar sobre sexo, quem poderia falar, dentre outras normas – fez com que houvesse certa valorização e intensificação dos discursos. Exemplo claro desse fato, como aponta Foucault (1988), é a exigência que a Igreja Católica passou a fazer, a partir do Concílio de Trento: o relato das relações sexuais pelos fiéis por ocasião de suas confissões. As práticas sexuais, em sua maioria, eram vistas como pecado, ao que o relato era recomendado com muita ênfase pela Igreja. A exigência de exprimir os atos sexuais e os respectivos desejos de forma verbalizada fez com que se produzissem maiores discursos e debates sobre o sexo.

O sexo se tornou uma incitação política, econômica e técnica. Passou-se a controlar o crescimento populacional, a natalidade, a idade do casamento, e até a frequência das relações sexuais. Assim, vê-se que há intervenção na vida sexual, surgindo “[...] a análise das condutas sexuais [...] nos limites entre o biológico e o econômico” (FOUCAULT, 1988, p. 32).

Nesse caso percebe-se a extinção da liberdade de conduta e linguagem entre adultos e crianças; Não que deixassem de falar de sexo, mas se delimitaram as pessoas e as formas como deveriam falar sobre o assunto. Durante séculos, a educação sexual se limitou aos princípios gerais e às regras de prudência. Naturalmente que nos dias atuais, a educação sexual é em parte mais abrangente: já está no discurso de alguns professores, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros.

Foucault (1988) conclui que não se passou a falar menos de sexo, mas a falar de outra forma. Ainda se referindo às confissões, o autor destaca que no Ocidente passaram a ser empregadas como uma das técnicas mais valorizadas para produzir a verdade. Dessa forma, o autor infere que o sexo, no século XIX, foi constituído em objeto de verdade.

⁵ O substantivo repressão é referência ao verbo reprimir, que possui seis sentidos principais: 1) suster ou conter um movimento ou uma ação, reter, coibir, refrear, moderar; 2) não manifestar, dissimular, ocultar, disfarçar; 3) violentar, oprimir, vexar, tyrannizar; 4) impedir pela ameaça e pelo castigo, proibir; 5) castigar, punir; 6) conter-se, dominar-se, moderar-se, refrear-se. Registra o dicionário em psicologia: mecanismo de defesa mediante o qual os sentidos, as lembranças dolorosas ou os impulsos desacordes com o meio social são mantidos fora do campo da consciência. Este último sentido aparece no dicionário de psicanálise, onde se lê que a repressão é a operação psíquica tendente a fazer desaparecer da consciência como conteúdo desagradável ou inoportuno, conteúdo que pode ser uma ideia ou um afeto. O dicionário Aurélio registra: 1) pertencente ou relativo ao sexo; 2) referente à cópula, ao ato sexual; 3) que possui sexo; 4) que caracteriza sexo, partes sexuais (CHAUÍ, 1988).

Ora, apenas no século passado a temática da sexualidade passou a receber grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas. Dentro desse contexto, muitos sujeitos se tornaram os responsáveis pela formação sexual das novas gerações, como por exemplo, a família, a escola e a sociedade, cada um assumindo um papel importante nesse processo. Os pais e educadores devem estar conscientes de que a educação sexual desde a infância promove o desenvolvimento de um ser humano saudável mentalmente e fisicamente. Contudo, normalmente os pais não têm formação específica para lidar com a temática, tornando-se a escola muitas vezes, por meio de sua prática educativa, o espaço privilegiado para a educação sexual, de modo a instrumentalizar o ser humano a lidar com seus conflitos em relação à sexualidade.

As primeiras reflexões acerca da educação sexual no Brasil surgiram por volta do século XX. De acordo com Sayão (1997), com influência das concepções médicas e higienistas, advindas da Europa – mais precisamente da França, primeiro Estado a adotar a educação sexual nos currículos – com o objetivo principal de combater a masturbação, as doenças sexualmente transmissíveis, visando também à preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe. Cabe destacar, porém, que apesar desta temática ser discutida na década de 1920, a sua inserção começou a ocorrer nas escolas somente a partir da década de 1980.

Algumas ações isoladas ajudaram a compor o cenário nacional no campo da educação sexual, entre as quais se destacaram as lutas de movimentos sociais na década de 1920. Entre esses movimentos estava o feminista, liderado por Berta Lutz⁶, que lutava para que fosse implantada uma educação baseada na proteção à infância e à maternidade. Também contribuiu bastante um congresso de educadores, em 1928, no qual se aprovou a proposta de implantação da educação sexual nas escolas (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; GUIMARÃES, 1989).

Em 1930, dois fatos marcaram a admissão da educação sexual no contexto educacional brasileiro: a publicação, pelo Jornal “Diário da Noite”, do resultado de uma pesquisa que demonstrava grande apoio de setores da sociedade à educação sexual; e a inclusão do ensino da evolução das espécies e da educação sexual em seu currículo, pelo Colégio Batista do Rio de Janeiro. Este último resultou em processo jurídico contra o

⁶ Criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, o embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922). Representou o Brasil na assembleia geral da Liga das Mulheres Eleitoras, nos Estados Unidos, onde foi eleita vice-presidente da Sociedade Pan-Americana. <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/bertha-lutz>.

professor Stawiarski, responsável pelo projeto (GUIMARÃES, 1989; BARROSO; BRUSCHIN, 1982; NUNES, 1996).

Nunes (1996), ao relatar esse fato, destaca a intolerância da sociedade fluminense da época com o tema da educação sexual. Segundo o autor, referindo-se a Stawiarski:

Sua iniciativa foi rancorosamente atacada por todos os seguimentos institucionais do Rio de Janeiro. A igreja, a imprensa, as associações de pais, o Colégio Militar, a opinião pública rechaçaram impiedosamente o projeto, acusando de incitar à permissividade da juventude e promover a ruína da família e dos valores religiosos e morais que permeiam a sociedade. Seu comportamento social foi questionado, sofrendo perseguição profissional até ser demitido sem indenização. (NUNES, 1996, p. 122).

Após quase duas décadas desse conflito, e já no início da década de 1950, a educação sexual escolar sofreu forte repressão por parte da Igreja Católica, momento esse que não reserva grandes iniciativas de implantação da educação sexual nas escolas brasileiras. Embora compreensível esse silêncio pelo momento histórico, esse “não falar” em sexualidade foi tão intenso que caracterizou um período em que não houve educação sexual nas escolas. Contudo, silêncio pode também ser considerado uma forma de educar sexualmente, como afirma Werebe⁷ (1981, p. 107):

[...] pode-se dizer que a não informação é uma forma de informação: o silêncio em torno das questões sexuais constitui certa maneira de orientar. A escola influi sobre os alunos, em matéria de educação sexual, pela sua organização, pela distribuição dos alunos, pelas atividades que lhes proporciona e, sobretudo, pelos modelos humanos que lhes oferece. Assim como os pais, os professores educam para a vida sexual, pela sua forma particular de ser, pelo fato de existirem como seres sexuados, que desempenham os papéis correspondentes aos estereótipos masculino e feminino. (WEREBE, 1981, p. 107).

Mesmo adolescentes que não tiveram oportunidade de dialogar sobre questões relacionadas à sexualidade recebem informações por meio das convivências sociais e culturais do mundo que o cerca. Seria salutar que o adolescente encontrasse na escola, além dos conteúdos previstos e programados em suas aulas, momentos de vivências e diálogos em que pudessem expressar sua sexualidade.

No entanto, esse período foi de forte coerção, em que a população manteve o acesso às discussões sobre sexualidade por intermédio de guias sobre o assunto, que se mantinham escondidos em algumas casas, bem como por publicações de livros médicos (GUIMARÃES, 1989).

⁷ O trecho destacado se refere à fala da pesquisadora Maria José Garcia Werebe em Mesa redonda apresentada na XXXII reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ocorrido no Rio de Janeiro em Julho de 1980 (CHAUI et al., 1981, p. 107).

No exterior das escolas ainda ficavam disponibilizadas obras produzidas por católicos que tematizavam a sexualidade, atraídos por intensas e rápidas mudanças sociais e morais e pelos debates que travaram, em especial, com determinada literatura médica nas décadas iniciais do século XX (MOREIRA, 1999).

Outro fato que se destacou no cenário educacional foi a ação realizada na rede pública de ensino do estado de São Paulo, inserindo aulas de educação sexual para meninas da quarta série primária entre os anos de 1954 e 1970. Essas ações foram canceladas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por determinação do MEC, em 1970. Nesse mesmo período, outras iniciativas semelhantes foram observadas no país, como o Programa de educação sexual para alunos do então denominado “quarto ano ginasial” de um colégio de Minas Gerais e a inclusão da educação sexual nos Colégios Pedro de Alcântara, Infante Dom Henrique, Orlando Rebouças e André Maurois, todas no estado do Rio de Janeiro. Nesta última escola, como consequência da intensa manifestação contrária à implantação de tal programa, ocorreu a destituição da diretora, a suspensão de docentes e o banimento de alguns alunos.

Destacam-se, ainda, os trabalhos desenvolvidos com a inserção da educação sexual no currículo da escola, pelo Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP); pelos Ginásios Vocacionais de São Paulo e pelos Ginásios Estaduais Pluricurriculares. (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; GUIMARÃES, 1989; NUNES, 1996).

Nas décadas de 1960 e 1970, foram desenvolvidas algumas políticas públicas que tiveram forte influência, principalmente negativa, sobre o quadro de aparente progresso que a educação sexual começou a apresentar, como apontado por Werebe (1977a). Algumas dessas políticas foram criadas com base no Ato Institucional (AI) nº 9, de 1965. O AI nº 9 dava base para que fossem reprimidas, entre outras, as ações desenvolvidas em prol da educação sexual. Chegou-se ao absurdo de tentar impedir que os docentes prevenissem filhos por alguns meios anticoncepcionais. Nas escolas do estado de São Paulo, o então secretário José Bonifácio Coutinho Nogueira proibiu a oficialização da educação sexual nas escolas, sob o pretexto de que era uma responsabilidade exclusiva dos pais.

Em 1968 a deputada federal, Sra. Julia Steimbruck, apresentou um projeto de lei que tornaria obrigatória a educação sexual nas escolas primárias e secundárias de todo o país. Esse esforço, entretanto, sofreu forte repressão do Conselho de Moral e Civismo do MEC, que apresentou relatório extremamente moralista, condenando tal projeto (WEREBE, 1977a; NUNES, 1996).

Sobre esse tipo de entrave para a continuidade de projetos de educação sexual, Guimarães (1989) afirma que

em determinados momentos históricos já se fazia o possível, e de uma maneira muito séria e eficaz, para o avanço da compreensão da sexualidade e que, lamentavelmente, toda uma experiência que foi boa e deveria ser incorporada à rotina das escolas, é interrompida, destruída e esquecida, com o rótulo de “inviável”, começando-se novas tentativas, descomprometidas sempre, engrossando o volume de fracassos e sentimentos de impotência dos educadores (GUIMARÃES, 1989, p. 48).

Entretanto, posteriormente a implantação das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei 5.692 de 1971, determinava a inclusão de programas de saúde no currículo escolar. A partir de uma visão médico-higienista, alguns raros programas de educação sexual passaram a funcionar, com enfoque principalmente aos aspectos da saúde e da reprodução (SILVA, 2004).

Porém mesmo a implantação das Diretrizes e Bases seria insuficiente para aplacar a repressão daquele momento. A década de 1970 foi marcada por um acentuado retrocesso diante das experiências que visavam implantar uma educação escolar que contemplasse a questão da sexualidade. No final dessa década, com a intensificação do rigor da censura estabelecida pelo regime militar, aconteceu o que Werebe (1998) chama de “onda de puritanismo”, que deixou na clandestinidade as poucas tentativas de se discutir a sexualidade nas escolas brasileiras.

O fato, porém, é que as experiências inovadoras como as que se realizaram em São Paulo, não tiveram vida longa. Os próprios ensaios de renovação pedagógica foram interrompidos porque as escolas onde se implantaram foram fechadas por razões políticas. O país vivia então o período negro da ditadura militar. Aliás, no fim da década de sessenta, observou-se um certo recuo em matéria de educação sexual. Uma onda de puritanismo invadiu o país... (WEREBE, 1998, p. 174).

Foi nesse contexto que os estudiosos Maria Amélia Azevedo Goldberg, Maria José Garcia Werebe e Celso Ferretti aproveitaram, por ocasião do IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional em 1976, para realizar uma pesquisa de reconhecimento dos trabalhos de educação sexual que haviam sido interrompidos, os que continuavam sendo desenvolvidos e os que haviam surgido em meio ao regime ditatorial.

Esses estudiosos aproveitaram para aplicarem questionários aos participantes do evento, e os utilizaram como método de coleta de dados. Uma das principais comprovações, apesar dos números que indicaram um grande recuo na contagem dos trabalhos sobre sexualidade desenvolvidos nas escolas, foi que “apesar das dificuldades decorrentes de um

clima pouco favorável à educação sexual, essa prática não desapareceu completamente das escolas brasileiras” (WEREBE, 1977a, p. 23).

Werebe (1977a) aponta algumas realizações oficiais positivas que se destacaram no cenário nacional no final da década de 1960. São elas: o Projeto de Educação Sexual para a Comunidade Escolar, da Secretaria de Educação de Pernambuco, entre 1987 e 1988; a inclusão de um programa de educação sexual optativo para alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 1989; o Programa de Educação Sexual para Crianças e Adolescentes proposto pelo Ministério da Saúde (MS) e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1989; e os programas de educação sexual em escolas municipais de Porto Alegre, em 1990.

Na década de 1970 houve alguns avanços da educação sexual no Brasil. No entanto, a partir da década de 1980 os avanços se intensificaram. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes à “Orientação Sexual”, na década de 80 a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou, devido ao acréscimo de jovens com gravidez indesejada e ao risco de infecção do vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), causador da AIDS.

Ressalta-se, ainda, que foi na década de 1980 que começaram a surgir “[...] as primeiras reflexões e publicações científicas que encaram a educação sexual como meio de transformações sociais, portanto, como uma atividade política” (FIGUEIRÓ, 1996, p. 53).

Para Figueiró (1996) essas publicações se pautavam em escritos de teóricos como Foucault, Freud, Reich, Marcuse, Ariès, Donzelot e Politzer. Em 1988 foi publicado o primeiro livro que abordou de maneira direta e exclusiva a vinculação entre educação sexual e compromisso político, da pesquisadora Maria Azevedo Goldberg, sobre o título *Educação sexual: uma proposta, um desafio*.

Na década de 1990 houve a inserção da educação sexual nos currículos, devido às escolas serem solicitadas a trabalhar as questões envolvendo gênero e sexualidade. Assim, apesar de a discussão dessa temática estar incluída nos currículos escolares desde a década de 1990, sua discussão ainda é tímida no âmbito das políticas públicas educacionais. De acordo com Vianna (2012, p. 130-131):

[...] A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade.

Foi nesse contexto e com forte influência das agências multilaterais, que se instauraram os processos de elaboração de dois documentos de referência para o currículo, em especial no que tange ao gênero e à sexualidade: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, ambos sob a coordenação do MEC (VIANNA, 2012).

No ano de 1997 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, estabeleceu nos PCNs a Orientação Sexual no Ensino Fundamental como tema transversal⁸, ou seja, um assunto que deve ser trabalhado em todas as disciplinas escolares, por quaisquer professores que se sintam mobilizados, sempre que houver espaço na grade curricular ou em horários extraclasse. Segundo os PCNs:

Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elege como seus. (BRASIL, 1997, p. 300).

O tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa a permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente social em que vive lhe impõe.

Os PCNs foram elaborados, atualizados e reformulados pela Secretaria de Educação Fundamental (órgão do Ministério da Educação) e seu objetivo central está nas reflexões e discussões dos profissionais envolvidos com o contexto educacional e com os pais dos alunos. Esse documento está vinculado à LDB/1996; o primeiro foi elaborado em 1997 e o atual em 2010.

Os PCNS se aplicam mais especificadamente nos espaços escolares na etapa do Ensino Fundamental e tem por finalidade a sistematização do currículo. Busca, dentre outras coisas, promover ações pedagógicas voltadas às questões da sexualidade como um todo. Estabelece que o trabalho de orientação sexual deve ser inserido no projeto pedagógico da escola, sob uma metodologia participativa, a partir de uma proposta multidisciplinar (BRASIL, 2010).

⁸ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem um trabalho com temas, tais como, ética, convívio social, meio ambiente, saúde, **orientação sexual**, pluralidade cultural, trabalho e consumo, **que devem, ao serem desenvolvidos em sala de aula, transversalizar o conteúdo das disciplinas tradicionais do currículo, não se constituindo assim em novas disciplinas** (BRASIL, 1997, grifo meu).

Entretanto, apesar da iniciativa do MEC ao estabelecer os PCNs, muitas dificuldades persistem ao conceber a Orientação Sexual no âmbito escolar como tema transversal, pois o sexo mostra-se como um assunto polêmico, em nossa sociedade repressora e cheia de tabus.

Diante do exposto, cabe salientar que, apesar de avanços da educação sexual no Brasil, depara-se com a sua pouca visibilidade, principalmente nos espaços escolares, razão pela qual buscar entender como se configura a educação sexual nos espaços escolares é um dos objetivos desta pesquisa.

1.5 Educação sexual nos espaços escolares

No Brasil, a chamada educação sexual foi introduzida nas escolas no início do século XX. Sua lógica inicial – informativa e repressiva – está sujeita a mudanças, pois “em certos períodos teve como objetivo o controle da natalidade e, mais recentemente, tem visado associar a ideia do prazer à sexualidade” (Sayão, 1997).

Para Furlani (2007), a escola adquire uma função estratégica no contexto da educação sexual, uma vez que constitui um local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, infringidas e rearticuladas no âmbito do social. Nesse sentido, o currículo escolar é crucial na construção das diferenças e das identidades. No Brasil, no âmbito do currículo escolar oficial, a educação sexual é uma temática a ser desenvolvida como tema transversal⁹ nos diversos componentes curriculares. Segundo Silva e Megid Neto (2006),

[...] a Educação Sexual de crianças e de jovens sempre existiu, mas se fez mais pela omissão e repressão do que por intermédio de uma educação dialogal, humanista e libertária. A família, desde o nascimento da criança, incute o que é permitido ou não em matéria de sexualidade, nem sempre de forma verbalizada. Na escola, os professores repassam consciente ou inconscientemente noções sobre Sexualidade e Educação Sexual, por meio de verbalizações e/ou posturas, noções essas que recebem reforço dos meios de comunicação, podendo ser positivas e instrutivas ou repressoras e castradoras. (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 186).

No Brasil, a inserção da educação sexual na escola ocorreu a partir de uma reformulação de conceitos sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. De acordo com

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é que apresentam os temas transversais, em seis áreas: Ética, Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente, Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Os PCNs também autorizam o trabalho de temas locais como: Trabalho, Orientação para o Trânsito, etc.

Altmann (2001), nos anos 1920 e 1930, os problemas de “desvios sexuais” deixaram de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças.

A escola passou a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, com o objetivo de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais. Segundo Silva e Megid Neto (2006) a educação sexual no Brasil se pautou intensamente na cultura do medo para prevenção das “doenças venéreas” e, como consequência, na repressão à sexualidade. Altmann (2001) lembra que nos anos de 1930 a discussão sobre educação sexual eclodiu na escola no momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas.

Contudo uma educação emancipadora considera “[...] que a educação sexual está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81). Dessa forma, almeja-se que a educação sexual nas instituições seja conduzida a partir de um enfoque sociocultural, onde a abordagem considere o indivíduo como resultado do processo histórico e social, ampliando, deste modo, a percepção de mundo do educando, ajudando-o a compreender e refletir sobre a forma como a educação sexual se apresenta em sua cultura.

É essencial que os educadores ampliem e aprofundem seus conhecimentos acerca desse assunto, a fim de auxiliar os educandos que não possuem informações adequadas, respondendo às dúvidas de forma esclarecedora, respeitando suas opiniões. Esse tipo de postura possibilita que dúvidas sejam sanadas, de modo que cada aluno consiga viver sua sexualidade de modo natural e saudável e livre de preconceitos, tabus e mitos.

Em seus estudos, Lima (1996) destaca:

É nas escolas que muitas vezes surgem os primeiros ‘amassos’, desejos confusos e inconfessos, situações de inadequações, desde os pequeninos que se masturbam na sala de aula até os adolescentes ‘rolando as escadas’. [...] É na escola que os jovens se sentem à vontade para desabafar, contar de suas experiências e de vários outros assuntos relacionados a este momento. (LIMA, 1996, p. 81).

Considera-se, assim, de suma importância que o educador esteja preparado para receber as dúvidas, dialogar de forma natural, visto que toda informação e conhecimento tem sua importância, mas a confiança e o respeito às diferenças são fatores predominantes, como se pode analisar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Princípios para uma educação sexual escolar que respeita as diferenças

Princípio 1	A educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar.
Princípio 2	As manifestações da sexualidade não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”.
Princípio 3	A descoberta corporal é expressão da sexualidade.
Princípio 4	Não deve haver segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas; portanto, a prática pedagógica da Educação Sexual deve acontecer sempre com coeducação.
Princípio 5	Meninos e meninas devem/podem ter os mesmos brinquedos.
Princípio 6	A linguagem plural, usada na educação sexual, deve contemplar tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento familiar/popular/cultural.
Princípio 7	Há muitos modos de a sexualidade e o gênero se expressarem em cada pessoa; portanto eu posso ter alunos/as se constituindo homossexuais.
Princípio 8	A educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade, direitos humanos.

Fonte: Furlani (2011, p. 67-70).

O quadro 1 apresenta oito princípios para quem pretende desenvolver trabalhos sobre essa temática na escola, os quais devem de tempo em tempo ser problematizados e repensados. Entende-se, assim, que o sujeito com um educação sexual adequada poderá tomar decisões e se responsabilizar por elas, reconhecendo seus limites e o dos outros, tornando-se ainda capaz de fazer suas próprias reflexões sobre a cultura, a mídia, a sociedade seus sentimentos, valores e comportamentos ligados à sexualidade.

Com isso, pretende-se evitar comportamentos intolerantes e discriminatórios, que geram violência dentro das famílias e nas mais diversas instâncias da sociedade. A escola deve, portanto, aproveitar o fato de ser um espaço aberto à diversidade, formado por sujeitos atores e autores sociais, para colocar em prática a mudança, reformular conceitos, e promover o cuidado, o respeito e a cidadania.

Segundo Louro (2010), a escola pratica a pedagogia dos corpos, ensinando formas “corretas” de sentar, de falar, de vestir-se. Enfim, os padrões aceitos pela nossa sociedade para homens e mulheres são impostos às crianças, mesmo que indiretamente, nos discursos, nos silêncios, nos rituais e nas práticas escolares. No entanto, esse movimento de disciplinarização não ocorre sem resistências, sendo muito comum às crianças transgredirem os padrões que a escola impõe.

Segundo Braga,

[...] além da própria experiência pessoal, os (as) educadores (as) precisam de uma mudança de atitude, quererem aprender, abrirem-se ao desafio [...]. Necessitam participar de cursos, debates, grupos de estudos entre outras atividades de capacitação, possibilitando assim uma troca de experiências entre o grupo profissional. (BRAGA, 2009, p. 133).

Considera-se, pois, de fundamental importância que o trabalho docente na educação sexual esteja fundamentado em estudos sobre a sexualidade, haja vista a necessidade de problematizar, questionar, dialogar e compreender os elementos culturais, sociais e históricos que constituem esse aspecto da vida humana. Nessa direção, destaca-se a relevância das formações inicial e continuada em torno da temática, em uma perspectiva teórico-metodológica completa, de modo que:

[...] os currículos dos cursos de formação de professores e professoras deveriam conter falas e vivências sobre a sexualidade humana, despertando possibilidades do corpo e das emoções. Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 50).

Camargo (2007) ratifica a necessidade de profissionais capacitados para trabalhar com educação sexual, pois, considerando a prática de regência ocorre em muitos contextos e envolve diversas experiências: as do próprio professor e as de cada aluno e aluna. Há muitos fatos do cotidiano que não se apresentam nos currículos escolares e, que conseqüentemente, proporcionam ao professor e à professora situações inéditas que requerem conhecimentos novos, dentre eles, acerca da sexualidade e de como tratá-la.

Entre a maioria de professores e professoras permanece a concepção de sexualidade reduzida à compreensão biológica, enfatizando atividades que primam pelo caráter higienista e preventivos no âmbito da saúde. Cria-se a relação entre sexualidade e sexo, como se fossem sinônimos. Dessa forma, costuma ser discutida nas aulas de ciências apenas como meio de informar quanto a doenças sexualmente transmissíveis, sistema reprodutor, contracepção, dentre outros (AQUINO; MARTELLI, 2012).

A educação sexual nas escolas tem como objetivo fundamental, contribuir para que os alunos e alunas possam viver suas sexualidades de forma mais emancipatória, mais prazerosa, mais afetiva. Esse tema se vincula ao exercício da cidadania na medida em que se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, ao mesmo tempo busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento – elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades, de seus direitos, de seus deveres (FURLANI, 2009).

Há, no entanto, múltiplas formas válidas de vivenciar, experimentar e descobrir a sexualidade. Reconhecer a multiplicidade das formas como as pessoas vivenciam o amor, o afeto, o desejo e o prazer é o primeiro passo para compreender como o senso comum, tão arraigado em nossa sociedade, tenta impor um único padrão, que violenta, machuca e pune

aquelas e aqueles que não conseguem se adequar a esse padrão. Soma-se a isso que costuma ser no ambiente escolar “[...] que a maioria de nós aprende o que é socialmente prescrito como a forma correta de desejar, o que é reconhecido como amor e, por conseguinte, o que é rejeitado como inaceitável e abjeto” (MISKOLCI, 2010, p. 91).

A educação escolar não costuma ser sexualmente neutra. Em seus pressupostos estão implícitos conceitos, opiniões e normas que refletem o contexto social e político hegemônico. Mesmo por meio de um olhar menos atento, é possível perceber a forma como os materiais didáticos e os discursos dos/as educadores/as são sexualmente politizados e estão atrelados a todo um conjunto de símbolos sexuais de gênero.

Para Bourdieu e Passeron (2012), a Educação não se trata de um objeto indiferente, neutro, mas constitui-se como um eixo central, no sentido de que, por meio da instituição escolar, são revelados não apenas os mecanismos do conhecimento social, ou mesmo as formas que fazem os agentes se reconhecerem e conhecerem suas instituições e sistemas de instituições, mas também são mecanismos de poder e de reprodução das relações sociais. As formas que legitimam e sancionam o poder – sejam pelo emprego da força física ou especialmente pelo emprego da violência simbólica, que confere significações que levam à legitimação – são os mecanismos pelos quais as filosofias ou representações do poder asseguram o próprio poder.

Nessa lógica, deve-se compreender a opção da escola por determinados temas, os quais irão compor o currículo e os conteúdos escolares. A escolha de tal composição orienta-se em função dos conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes. Ademais, as disciplinas acadêmicas de maior prestígio frequentemente são aquelas que proporcionam o desenvolvimento de habilidades valorizadas pelos setores sociais dominantes.

Assim, “toda ação pedagógica¹⁰ é objetivamente uma violência simbólica, pois é imposta por um poder arbitrário, resultante de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 63). Nesse contexto, a violência simbólica se sustenta no fato de que a escola opera a partir da inculcação, da doutrinação, da dominação e da reprodução social. Para tanto, induz as pessoas a raciocinarem e a agirem de forma que legitimam a ordem vigente.

Portanto:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim, a lógica

¹⁰ Trata-se do fenômeno da “relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural” (BOURDIEU, 1997 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 74).

paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe. (BOURDIEU, 1999, p. 49-50).

As lutas assumem características distintas em cada campo, mas sua existência é comum a todos eles. A esse respeito Bourdieu (1983, p. 89) esclarece que “em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve, cada vez, procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”. Os objetos disputados são definidos de acordo com interesses específicos, e o que é alvo de lutas em um campo pode não interessar aos integrantes de outros campos. Assim, para que um determinado campo exista é necessário que se definam “objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanes do jogo, dos objetos de disputas” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Dessa forma,

o efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifesta-se tanto sobre os filhos das camadas dominantes quanto sobre os das camadas dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e, de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como “herdeiros”[...]. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo de uma cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade). (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 75).

As pessoas que apresentam comportamentos divergentes são marcadas, classificadas, oprimidas e, por vezes “corrigidas”. Essa correção ocorre pela interiorização de características que os diferenciam, ou seja, por mecanismos de camuflagem e mesmo de autoflagelação. A escola ensina os identificados como estranhos a se silenciarem sobre si mesmos, como se fossem abjetos, a ponto de que seus sentimentos merecem ser escondidos de todos.

A instituição que deveria ser neutra e cujo objetivo precípua seria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por reproduzir desigualdades das relações sociais, promovendo – pela coação – a ocultação dos que se mostram diferentes e a rejeição de tudo o que os diferencia da maioria. (MISKOLCI, 2010, p. 81).

A conservação do poder e da norma dominante costuma ocorrer pelo silenciamento e pela omissão. A negligência é uma das formas de se tomar partido, que influencia no discurso

escolar. “A instituição escolar tende a dificultar a sexualidade em um jogo de conjecturas, não apresentadas e silêncios” (MISKOLCI, 2010, p. 79).

A sexualidade humana ainda se encontra atrelada à heterossexualidade, à monogamia e à reprodução, e essas influências são externadas pelos/as docentes em suas falas e em seus silêncios. A omissão, nesse contexto, tem sido o caminho seguro para contornar conflitos e evitar questões sensíveis, mas importantes, como o estranhamento ao diferente, sua inferiorização e sua ridicularização. Como bem afirma Miskolci (2010, p. 80), “O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônico”.

A devida compreensão da educação sexual nos espaços escolares demanda uma preparação dos docentes, para o ensino dessa temática. Estudos realizados por Figueiró (2006) a respeito do trabalho de professores sobre o tema em sala de aula identificaram quatro abordagens: religiosa, médica, pedagógica e emancipatória (ou política).

- Abordagem médica - seu objetivo principal é a saúde sexual do sujeito e da comunidade. Saúde no sentido médico da palavra. Geralmente feita por médicos, enfermeiros, psicólogos, enfim, profissionais da área da saúde revestidos da função de educadores, que lidam com a sexualidade humana a partir da dimensão saúde-doença. Apresentam os tratamentos disponíveis para as DSTs, para os transtornos ou inadequações sexuais, aflições e angústias relacionadas à sexualidade. Abordam conteúdos que buscam prevenir DSTs e gravidez geralmente precoce e/ou indesejada.
- Abordagem pedagógica - tem como foco principal o ensino dos conteúdos que tratam dos sistemas reprodutores e hormonais, associando-os à sexualidade, com vistas à promoção da saúde. Em alguns momentos chega a tratar de aspectos formativos do estudante, propondo a discussão de valores como possibilidade de “o indivíduo viver bem a sua sexualidade, com liberdade, prazer e segurança” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83).
- Abordagem emancipatória - possui como característica principal a valorização das dimensões sociais e políticas da educação sexual. Um projeto centrado nessa abordagem busca propiciar momentos de discussão, que levem o estudante a ter consciência de seu papel social; ao reconhecimento e respeito pelas diferenças – de qualquer natureza que venham a ser; e ao entendimento do papel de cada sujeito nas transformações sociais. Buscará, ainda, propor diálogos que propiciem o reconhecimento e a aceitação da sexualidade como proposta para “o bem estar afetivo-sexual e a felicidade da pessoa, em particular” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83).

- Abordagem religiosa - o papel de líderes religiosos em educação sexual é apontado como evidente por Figueiró (2006), algumas vezes podendo assumir características informais ou parecer até mesmo desprovido de intenções. Essa abordagem é subdividida pela autora em tradicional, questionadora e liberadora. A autora esclarece que vê variações, desde ensinamentos rígidos, que possuem os livros sagrados como referência para as normas morais a serem seguidas, até uma abordagem que se assemelhe à emancipatória.

Furlani (2011) questiona em parte a classificação conferida como abordagem pedagógica. Assim, esta autora apresenta uma categoria à parte, a biológico-higienista, que trata da abordagem da sexualidade restrita aos aspectos biológicos e aos relacionados à saúde. A autora justifica que nessa abordagem as discussões giram apenas em torno dos sistemas reprodutores, DSTs, métodos contraceptivos e determinismo biológico, sem propor conversas a respeito de valores, sentimentos ou atitudes, como apontados por Figueiró (2006) no tópico sobre a abordagem pedagógica.

Revisitando seus trabalhos, Figueiró (2009b) defende uma proposta de educação sexual emancipatória ou política, ampliando a definição apresentada anteriormente:

Embora também considere a relevância da vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, caracteriza-se essencialmente em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias. [...] Há também uma preocupação em resgatar o erotismo - o prazer e a visão positiva da sexualidade - e as questões de gênero, em que os papéis sexuais são pensados à luz de um enfoque social, histórico e cultural. (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 83).

O pensamento em direção a uma pedagogia emancipatória para a educação sexual dialoga com Freire (2004), quando este apresenta uma proposta de “educação libertadora” voltada para a organização de um sujeito livre, em construção e consciente dessa construção contínua. Esse autor ressalta que é essa compreensão que permite o processo de mudança, que tem por objetivo a modificação do sujeito, defendendo que as alterações promovidas pelo conhecimento libertam, pois despertam a visão crítica.

A proposta de Freire (2004) tem por fundamentos o diálogo, a legitimação do saber do estudante, a construção histórica do ser humano, da cultura e da sociedade e a ruptura da verticalização nas relações de poder estabelecidas entre educador e aluno no contexto escolar. Em linhas gerais, esses também são os fundamentos apontados por Figueiró (2006) como essenciais ao trabalho voltado para uma educação sexual emancipatória.

1.6 A educação sexual na formação docente

O dicionário de políticas apresenta a seguinte definição: “na linguagem comum o conceito de formação oscila entre uma acepção estática: a forma, a disposição de objetos no espaço, e uma acepção dinâmica: o processo de um sujeito dar ou assumir forma” (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 509).

Saviani (2011) defende uma formação de professores que assegure a apropriação, por eles, dos instrumentos teóricos para a compreensão da realidade em que vivem e atuam; seria a formação de um “professor culto”, “[...] que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Quando se fala em formação, tem-se a clareza de que este é um trabalho também de reflexão crítica sobre a prática do professor no processo de ensino-aprendizagem, em que o conhecimento é construído. Isso exige do educador um aprendizado constante, como afirma Figueiró (2006, p. 88):

Para formar alunos que assumam um papel ativo em sua aprendizagem, com autonomia e criatividade, o professor precisa, antes de tudo, ter ele próprio, esse tipo de postura com sua aprendizagem. Precisa exercitar e aprimorar sua atitude de busca constante pelo conhecimento, para conseguir despertar esse mesmo tipo de atitude em seu aluno.

A legislação educacional brasileira sobre formação de professores é marcada por “idas, voltas, remendos e complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 53). Além dos embates no plano legal, há muitos conflitos entre o oficial e o real.

Nesse contexto, foi decisiva a disposição da LDB/96 nos artigos 62 e 63, em que se garante que a formação de professores para atuar na educação básica deve se dar em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e/ou institutos superiores de Educação. As licenciaturas são os “[...] cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010, p. 1359). Entretanto, o Art. 62 mantém a formação de professores no ensino médio, modalidade normal, para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, Silva e Megid Neto (2006) reforçam a importância de as instituições de nível superior assumirem a formação dos profissionais do magistério (docentes e não docentes) para si, com uma nova perspectiva de ensino. Quanto à formação docente para a educação sexual, há ainda a demanda de fatores como a capacitação e a preparação dos docentes de cursos de licenciatura, muitos dos quais também não são formados para o trabalho com essa temática, outro indicador da gravidade da situação.

No mesmo sentido, alguns autores – como Figueiró (2009); Silva e Megid Neto (2006); Rodrigues e Salles (2011); Silva e Santos (2011) – advogam que a formação inicial dos docentes tem deixado lacunas no que se refere ao tema da sexualidade, sendo imprescindível uma formação continuada para que os professores possam abordar a educação sexual com confiança em sala de aula. Esses autores entendem que as licenciaturas devem abordar essa temática em disciplinas obrigatórias.

Como ainda não se tem uma abordagem específica nos cursos de licenciatura, a formação continuada precisa ser um processo contínuo, para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e a partir disso desenvolver uma reflexão coletiva com os demais educadores. Sendo assim, a formação continuada refere-se às ações que possibilitam ao professor aperfeiçoar sua prática, estando diretamente ligada aos problemas vividos em sala de aula. “A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 92).

Muitos educadores não manifestam interesse sobre o tema, deixando de buscar formação adequada para o trabalho de educação sexual com os jovens, embora muitos destes demonstrem aos seus professores a necessidade de esclarecimentos sobre o tema. Os professores/educadores que buscam tratar do tema concentram suas atenções nas DSTs e gravidez indesejada e precoce, ignorando outros problemas sociais relacionados à sexualidade. Cabe à escola realizar um trabalho de reconhecimento do direito que o aluno tem de ser educado socialmente, ou seja, o direito de conhecer a si próprio e ao mundo físico e social, inclusive no que se refere à sexualidade.

Nesse processo, cabe à escola o papel de formar o indivíduo para o exercício da cidadania. Além disso, a educação sexual não se concretiza somente por meio de professores, que estão em contato direto com os adolescentes. Há um grande número de educadores dirigentes de estabelecimentos educacionais que sofrem pressão e repressão externa quanto ao ensino voltado à sexualidade na unidade escolar sob sua gestão, o que os leva a não promover a educação sexual. Muitos passam a se valer do pretexto de que esse tema não é importante

para o segmento estudantil ou que falar sobre sexualidade com os jovens estudantes irá induzi-los à prática precoce das relações sexuais.

Partindo dessas questões que desafiam a escola, Figueiró (2006) desenvolveu um trabalho de formação com os educadores, tendo como objetivo principal a formação de profissionais para atuar como educadores sexuais de crianças e adolescentes. Esse trabalho foi desenvolvido com um Grupo de Estudos¹¹ sobre educação sexual, coordenado por Figueiró no campus da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Esse trabalho possibilitou o domínio e a reflexão de conteúdos referentes à sexualidade, apontando valores, tabus e a superação de preconceitos em torno da sexualidade. Foi desafiador, pois embora Figueiró (2006) tivesse domínio teórico sobre sexualidade para adolescentes, ainda não tinha experiência em preparar o educador para falar aos alunos sobre sexualidade. Evidenciou-se ao longo dessa formação a importância das experiências vividas pelos professores com as crianças e adolescentes.

Destaca-se que o trabalho de educar sexualmente também é papel da escola, pois é um direito, porque compõe a formação integral de cada indivíduo. É uma questão de atitude, de abertura emocional e intelectual, que precisa ser construída e elaborada junto com os educadores. Além disso, como esclarece Figueiró (2006), falar sobre sexo e sexualidade é a melhor maneira de se vencer a culpa e a vergonha a eles associadas.

De acordo com Figueiró (2009b), os professores reconhecem a importância de discutir temas ligados à sexualidade na escola, mas demonstram inquietação e insegurança ao tratar do tema no ambiente formal de aprendizagem. A autora atribui tais vulnerabilidades a uma formação geralmente inexistente ou deficitária nos cursos de licenciatura, que não preparam o futuro professor para trabalhar a educação sexual em sala de aula. A autora atribui a ineficiência do processo formativo ao fato de que os indivíduos são:

[...] frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade. Neste contexto de formação cultural, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele. (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 141-142).

Figueiró (2006) lembra que ao selecionar os assuntos para trabalhá-los na prática pedagógica, o docente manifesta sua preferência para a temática da educação sexual. Para a autora, a formação de um educador sexual deve oferecer subsídios no sentido de que ele possa

¹¹ “O Grupo de Estudos sobre Educação Sexual consistia em reuniões, no campus da Universidade de Londrina (UEL), uma vez por semana, com três horas de duração. Tinha como objetivo maior a formação de profissionais para atuar como educadores sexuais de crianças e adolescentes” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 102).

criar condições para que o aluno seja capaz de reconhecer, fazer uma análise reflexiva e realizar um movimento de ressignificação de seus conceitos, tendo como referência a cultura e os valores da sociedade a qual ele pertence (FIGUEIRÓ, 2006).

Como lembra Nóvoa (1995, p. 17), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Uma vez que se busca a educação pautada na emancipação do sujeito, o próprio docente deve submeter à análise seus valores, conceitos e preconceitos, como Nóvoa (2007) e Josso (2008).

Em educação sexual, também apontam essa influência autores como Figueiró (2006), Nunes (2006), Maistro (2009), dentre outros. Werebe (1981), por exemplo, adverte para a falta de consciência por parte do professor e dos estudantes quanto a esse cuidado:

A maneira como vivem e assumem a própria sexualidade e aceitam a sexualidade dos outros, em particular a dos alunos, transparece nas suas atitudes e seus comportamentos em sala de aula. [...] É assim que a escola funciona como um agente poderoso na formação e na consolidação dos papéis sexuais tradicionais que a sociedade estabelece para cada um dos sexos. O fato de que o professor não tenha consciência dessa influência sobre a vida sexual dos alunos é grave, pois a ação que desempenha fica, de certa forma, fora de seu controle. Por sua vez, o aluno também não tem a consciência dessa influência e, por isso, não se “prepara” para recebê-la e não pode enfrentá-la diretamente. (WEREBE, 1981, p. 107).

Figueiró (2006, 2009a) acredita que a dificuldade de inserção de tal temática no ambiente formal de aprendizagem encontra justificativa na falta de formação adequada dos professores. A autora esclarece que a sexualidade humana e a educação sexual são permeadas por mitos, tabus e preconceitos perpetuados pela cultura, os quais atuam como entraves de ordem pessoal diante da necessidade de falar abertamente a respeito do assunto. A autora acentua a necessidade de conhecer as construções elaboradas pelas pessoas em torno da sexualidade, como uma das etapas do trabalho com educação sexual.

Embora não se constitua objeto deste estudo detalhar os tabus e preconceitos que se constituíram ao longo da história humana, compreende-se que os professores devem conhecê-los com um olhar mais acurado, para promover o desvelamento desses processos históricos. Além disso, tal abordagem fundamentará os estudantes para lidar com aspectos como os que permeiam a sua sociedade. Essa é a instrumentalização necessária para um contexto marcado intensamente por ideologias diversas – como as religiosas e políticas –, em que se tem cerceado o direito do aluno a uma formação integral.

Por essa razão, busca-se analisar verticalmente no próximo capítulo como as políticas públicas tratam essa temática, bem como os fundamentos para a elaboração e execução de um PPP nas suas dimensões políticas e pedagógicas.

CAPÍTULO 2 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR PARA A REALIDADE DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Neste capítulo, discutem-se as políticas educacionais voltadas para a educação sexual no contexto escolar atual. Aborda-se como está posto nos documentos legais o ensino da educação sexual nas salas de aulas e qual a formação ou perspectivas de ações que visem à fomentação desse conhecimento tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Sabe-se que ao longo do percurso de debates para a aprovação do PNE 2014-2024 ocorreram diversas e fundamentais discussões sobre essa temática, razão pela qual se busca entender se houve avanços ou retrocessos.

Como o objeto de estudo desta pesquisa diz respeito ao que está posto nas políticas públicas educacionais referentes à educação sexual e como se apresenta nas escolas a abordagem dessa temática frente aos documentos legais, faz-se necessário uma compreensão das políticas educacionais para a educação sexual no espaço escolar. Entende-se que, para um debate e uma investigação consistentes, dado o presente objeto de estudo, torna-se indispensável discutir a formação dos professores (a inicial e a continuada), intrinsecamente central para a execução de modelo educacional completo e de qualidade, onde a educação sexual deve ser compreendida em toda a sua importância na política educativa da escola.

2.1 Políticas educacionais: uma visão da educação sexual no Brasil

Ao se estabelecer um estudo sobre sexualidade nos contextos escolares como uma política educacional, é fundamental – antes mesmo da análise dos dados empíricos – retomar conceitos essenciais como o de Estado, bem como de Governo e de Política. Certamente, a complexidade dessa construção conceitual de Estado demandaria um estudo ainda mais aprofundado do seu contexto histórico, contudo, devido à delimitação do objeto desta pesquisa, preocupa-se em apresentar conceitos e características fundamentais de Estado suficientes para a apreensão do presente objeto. De fato, não é aconselhável tratar de políticas educacionais sem uma concepção mínima de Estado, de sua formação e de sua função, uma vez que este atua diretamente nas decisões sociais.

A construção do termo “Estado” representa uma considerável extensão conceitual, mas ao se aproximarem os eixos conceituais observa-se que se faz predominante nas conceituações de Estado o poder frente ao social, assegurando-lhe conseqüentemente o domínio. Pode-se, então, definir o Estado como um “[...] conjunto de instituições permanentes [...] que possibilitam a ação do governo” (HÖLFLING, 2001, p. 31).

Objetivamente, entende-se governo como um grupo de pessoas responsáveis pelo planejamento e administração de políticas e ações de diversos programas, em determinado espaço e tempo. O governo é temporário, formado por equipes que se revezam no poder e “[...] assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖLFLING, 2001, p. 31).

Vários autores discutem e apresentam uma visão sobre a constituição de Estado. Dentre eles, Campos (2005) assegura que:

O Estado, uma instituição social, é produto da sociedade humana. A formação do Estado deveu-se a complexos processos sociais em diferentes épocas e lugares. [...] Pela natureza do Estado, todo membro nele incluído legalmente é obrigado a obedecer às suas ordens – imperativos legais -, não porque sejam boas ou justas, mas sim porque decorrem do poder do Estado. (CAMPOS, 2005, p. 61).

A leitura de Campos (2005) explicita a realidade do Estado, em que cada indivíduo necessita se adequar e se adaptar à ordem vigente. Percebe-se que a manifestação do Estado como agente organizador das relações sociais, onde se confrontam os interesses das classes sociais que compõe determinada sociedade, com acordos e desacordos impostos pela classe dominante.

Ao analisar a dinâmica social, Bourdieu e Passeron (2012) perceberam não apenas a organização da sociedade em classes sociais, como identificaram relações de conflito entre essas classes nos mais diversos âmbitos, inclusive no educacional. Para esses autores, as classes sociais se utilizam de mecanismos para a manutenção e, por vezes, para a superação da ordem social vigente. No campo educacional, uma vez que o Estado assume deliberação sobre o modo de vida dos educandos, tem o poder de impor, manter ou alterar interesses.

É o caso da educação sexual, que tem primado por modelos que contemplam a visão de grupos hegemônicos. Para Bourdieu e Passeron (2012) a educação – como um espaço privilegiado de atuação do Estado – é um ambiente ideológico normalmente utilizado para a reprodução das estruturas sociais, ou seja, para a reprodução social. Segundo os autores, esta é o processo pelo qual a sociedade emprega os mais diversos mecanismos para a reprodução de sua estrutura, e conseqüentemente para a reprodução/manutenção das desigualdades sociais.

Políticas públicas¹² compreendem uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revelam os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes. Azevedo (1997) concebe as políticas públicas como o “Estado em ação” ou o “Estado em

¹² Segundo Azevedo, nos estudos e análises deve-se considerar que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou mesmo desativadas conforme a memória da sociedade ou do Estado nas quais estão situadas. Por esse motivo estão estreitamente relacionadas com as representações sociais que cada sociedade tem de si mesma (AZEVEDO, 1997).

movimento”, isto é, respostas dadas pelo Estado à sociedade explicitando o que faz ou não sobre um problema específico, como por exemplo, os ligados à política, economia, cultura e educação, dentre outros.

As soluções propostas, separada ou articuladamente pelo Estado e a sociedade civil, são concretizadas pelo próprio Estado. Embora os interesses dos grupos sociais entrem em conflito, esses se articulam ou disputam de forma acirrada conforme a força que cada grupo possui, o que favorece aos já privilegiados.

Dadas as complexidades de cada contexto, são nessas relações de conflito, e muitas vezes de contradição, que ocorre a formulação de políticas públicas. Segundo Vianna & Unbehaum (2004, p. 5), os preceitos legais fundamentam as principais políticas educacionais no Brasil, “[...] tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também no propósito quando procuram dar novos significados à prática social”.

Sobre o significado de política educacional, Santos (2012), afirma:

[...] corresponde a toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade. (SANTOS, 2012, p. 3).

Ainda para esse autor, toda política educacional possui suas características que diferem de outras e, assim, assumem o papel fundamental na formação da sociedade e das práticas sociais por ela desenvolvidas.

Nessa perspectiva o termo política educacional é caracterizado como uma ação, coordenada e direcionada pelo Estado, no sentido de presidir a educação em comum acordo com propostas de organização da sociedade capitalista, originadas dos impactos presentes nas relações sociais, entre as classes marcadas pelas diferentes forças econômicas e políticas. Por isso, não se pode estudá-las separadamente, ignorando a realidade objetiva posta pelo contexto sócio-histórico.

No que diz respeito às políticas educacionais, a LDB/1996¹³ é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961 e tem ampla influência sobre o espaço escolar. O governo assume a organização da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios.

¹³ A Lei Federal nº 9.394/96 se depara com uma enfraquecida política educacional e os programas existentes não superam a demanda e tão pouco garantem o direito à educação, já previsto nas leis brasileiras.

Promulgada após enorme mobilização pela redemocratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988 marca o novo período. Na medida em que a Carta Magna assegura direitos outrora dissipados, o Poder Público e da sociedade em geral passam a ter mais responsabilidade com a educação, em particular devido às novas demandas do mundo moderno e globalizado.

Nas palavras de Arendt (2007, p. 22), “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. Pode-se dizer que diferença, igualdade e liberdade são três aspectos indissociáveis dos corpos políticos. São, pois, fundamentos para a elaboração de uma política pública educacional voltada a atender necessidades específicas dos sujeitos que integram o processo de transmissão do conhecimento.

Uma vez traçado essa teia de relações entre Estado, governo, política e políticas educacionais, pode-se entender melhor as razões do quase silenciamento da educação sexual nas políticas educacionais brasileiras.

Desenvolve-se a seguir uma visão mais ampla dos documentos legais que tratam das políticas educacionais voltadas para a educação sexual e a formação docente para tal, com vistas a melhor compreensão de como estão postas as ações de desenvolvimento desta temática nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

2.2 Políticas de educação sexual nos documentos legais

Para a verticalização da discussão da educação sexual, faz-se pertinente que políticas educacionais voltadas para essa temática sejam analisadas, tomando como referência a legislação educacional. Assim, observa-se a seguir a análise de aspectos essenciais que a Constituição de 1988, a ECA (1990), os PCNs (1997), a LDB (1996) e os PNEs (2001-2010) e (2014-2024). Nessas análises, procurou-se identificar como esses documentos legais contribuem para a legitimidade e a estruturação da educação sexual no País.

Lima Netto (2016) em seu trabalho elaborou quadros com síntese dos mais relevantes elementos, princípios e diretrizes que fundamentam, direta ou indiretamente, a educação sexual. Devido à pertinência e objetividade de autor, optou-se por realizar a presente análise a partir dos quadros preparados por ele.

2.2.1 Constituição Federal

Antes da análise das leis específicas relacionadas à sexualidade e à educação sexual, considera-se coerente iniciar o estudo pela Lei Maior, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esse critério se deve sobretudo por condição superior na hierarquia do ordenamento jurídico brasileiro, razão pela qual todas as demais normas estão sujeitas aos preceitos constitucionais, não podendo contrariá-los. Soma-se a esse critério o fato de que no ordenamento jurídico brasileiro não há nenhuma lei específica acerca da temática proposta.

Estabelecendo diálogo com o trabalho de Lima Netto (2016), analisam-se as questões e elementos estruturais da Constituição Federal de 1988 que fazem menção, ainda que indireta, à educação sexual, uma vez que fornecem aspectos e princípios que a devem orientar.

Assim, não obstante a CF/1988 ser um texto extenso, as contribuições para o presente objeto de pesquisa se apresentam conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Análise da Educação Sexual na Constituição Federal de 1988

Artigo	Regência do Artigo	Artigo na íntegra	Diretrizes Delimitadas e Abordagem Legal
1º	Dos Princípios Fundamentais	A República do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I- a soberania; II- a cidadania; III- a dignidade da pessoa humana; IV- os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V- o pluralismo. <i>Parágrafo único.</i> Todo o poder emana do povo, que exerce por meio de representantes ou diretamente, nos termos desta Constituição.	- Dispõe que a nação brasileira representa uma forma de governo com linhas gerais democráticas; - Possibilita ao cidadão: soberania; cidadania; dignidade e liberdade social; - Discorre que o poder deve vir do povo, por meio da Constituição.
205º	Da Educação, da Cultura e do Desporto	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	- Estabelece a possibilidade de educação para todos, para o desenvolvimento, a cidadania e a qualificação para o trabalho; - Atribui tal responsabilidade ao Estado e à família, contudo a sociedade tem participação nesse processo.
226º	Da Família, da Criança, do	A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado (EC nº 66/2010).	- Delibera que a família representa a base para a

		Adolescente, do Jovem e do Idoso	<p>§3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.</p> <p>§5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. §7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.</p>	<p>formação da sociedade e que tem a proteção do Estado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diz que o casamento representa a união entre homem e mulher; - Estabelece a igualdade de gêneros, discorrendo que homem e mulher possuem o mesmo direito conjugal; - Apresenta que qualquer pessoa tem a liberdade de procriação, e o Estado deve possibilitar ao seu povo meios educativos e científicos para atender aos anseios e desejos de reprodução.
227º		Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso	<p>É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cidadania; ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC nº 65/2010).</p> <p>§4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.</p> <p>§8º A lei estabelecerá:</p> <p>I- o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;</p> <p>II- o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por ordem crescente responsabiliza família, sociedade e Estado em assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem todos os direitos de existência e de itens primários como educação e perspectivas relacionais como respeito; - Atribui pena severa para aqueles que cometerem abuso, violência e exploração sexual de crianças e adolescentes; - Prevê criação de um estatuto para regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes; - Estabelece um plano nacional de juventude, decenal (dez anos), focado principalmente na otimização de políticas públicas.
229º		Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso	<p>Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar a amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compete aos pais toda e qualquer responsabilidade de gerir seus filhos; contudo, compete aos filhos maiores atender seus pais e se responsabilizar por eles quando se fizer necessário.

Fonte: Lima Netto (2016, p. 58-59, grifos do autor).

Optou-se por selecionar os artigos que mesmo de forma indireta estão relacionados à educação sexual. O quadro 2 apresenta que o Art. 205 traz explícita a ideia de responsabilidade tanto do Estado quanto da família em propiciar uma educação que promova o desenvolvimento integral da pessoa e o exercício da cidadania. Mediante a colocação da educação no artigo supracitado, identifica-se que ao estabelecer o desenvolvimento para a cidadania estabelece a relação em sintonia entre a educação da nação – no texto constitucional no sentido *lato sensu* – e os Princípios Fundamentais, em especial o inciso II do Art. 1º da CF/1988, que versa sobre a cidadania (BRASIL, 1988).

A educação como um direito social impõe ao Estado um fazer com positividade: “Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais” (SILVA, 2000, p. 258).

Contudo, ao analisar o Art. 229, percebe-se que a Constituição Federal em alguns pontos chega a ser vaga, como quando neste artigo usa como dever, tanto dos pais aos filhos **menores**; quanto dos filhos **maiores** aos pais, em situações que demandem cuidados, como velhice, carência e enfermidade. Contudo, o conceito de ‘menores’ e de ‘maiores’ é vago. Os ‘maiores’ seriam como referência de idade, de altura ou de que outra referência?

No Art. 226 chama a atenção o fato de considerar a união estável somente entre homem e mulher e ao longo do texto constitucional abusar das palavras liberdade e igualdade, tornando assim uma perspectiva contraditória, pois liberdade e igualdade estão sendo designadas apenas a uniões heteroafetivas, excluindo-se representações de uniões homoafetivos¹⁴. Além disso, trata-se de uma contradição explícita em particular do inciso IV do seu Art. 3º, que apregoa os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, **sexo**, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, grifo meu).

Já o Art. 227 pode ser considerado um dos mais ricos da Constituição Federal, pois traz muitas possibilidades de reflexão. Lima Netto (2016) destaca, por exemplo, que este artigo deu base para a criação do ECA.

O Art. 227 sinaliza, claramente, a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, com garantia dos direitos pautados na Constituição e nas leis. A referência inicial à

¹⁴ O termo homoafetivo foi criado para diminuir a conotação pejorativa que se dava aos relacionamentos homossexuais, e tornou-se uma expressão jurídica para tratar do direito relacionado à união de casais do mesmo sexo.

família demonstra a categoria primordial, natural e básica de atenção, cabendo ao Estado garantir condições mínimas para que a família exerça sua função e ao mesmo tempo, para que não recaia sobre ela toda a responsabilidade. Faz-se necessário que haja um comprometimento firme entre a família, a sociedade e o Estado, com a finalidade da garantia de cumprimento dos direitos fundamentais, principalmente no acesso, permanência e qualidade da educação de forma concreta, sem o cerceamento de nenhum direito de acesso ao conhecimento. Assim, não se pode cercear a família do direito à educação sexual e à igualdade de gênero, tendo a liberdade de viver e de aprender de forma crítica a realidade vivenciada na sociedade contemporânea.

2.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei 8.069/1990

O ECA – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1993 – é o documento legal que regulamenta, consolidando e ampliando os direitos assegurados no Art. 227 da Constituição. Resulta dos avanços internacionais e da mobilização da sociedade civil brasileira. Tem por objetivo resguardar a infância e a juventude brasileira, por meio da “proteção integral à criança e ao adolescente”, consta em seu Art. 1º (BRASIL, 1993).

Quadro 3 - Análise da Educação Sexual no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990)

Lei	Artigo	Regência do Artigo	Artigo na Íntegra	Diretrizes delimitadas e Abordagem Legal
Lei 8.069/1990	7º	Do Direito à Vida e à Saúde	A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.	- São direitos da criança e ao adolescente políticas sociais públicas de proteção à vida e saúde, para possibilitar nascimento e desenvolvimento adequados e em condições humanas básicas.
Lei 8.069/1990	15	Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade	A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos pela Constituição e nas leis.	- Possibilitará criança e ao adolescente liberdade e dignidade como a qualquer outra pessoa, respeitando seu desenvolvimento.
Lei 8.069/1990	86	Da Política de Atendimento	A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	- Competem à União, Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, por meio de ações governamentais e não governamentais, o desenvolvimento de políticas de atendimento ao direito das crianças e dos adolescentes.

Lei 8.069/1990	87	Da Política de Atendimento	São linhas de ação da política de atendimento: I- políticas sociais básicas; II- políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que necessitam; III- serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão.	- Políticas de atendimento as crianças e aos adolescentes devem ter ações sociais básicas, possibilitar programas de assistência social, além de serviços de prevenção e atendimento médico e psicossocial. Tais ações devem atender, principalmente, vítimas de: negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão.
Lei 8.069/1990	150	Dos Serviços Auxiliares	Cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para manutenção de equipe Inter profissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e Juventude.	-É de responsabilidade do Poder Judiciário gerir as questões orçamentais destinadas à Justiça da Infância e Juventude, com foco na manutenção de equipes Inter profissionais.
Lei 8.069/1990	151	Dos Serviços Auxiliares	Compete à equipe Inter profissional, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.	- Cabe às equipes Inter profissionais desenvolver e elaborar subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e assim desenvolver ações de orientação, aconselhamento, encaminhamento e prevenção. - Tais ações devem ter liberdade para manifestações técnicas/profissionais.
Lei 8.069/1990	240	Dos Crimes em Espécie	Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente: Pena: reclusão, de quatro a oito anos, e multa.	- Representa crime qualquer ação que se explore a imagem da criança ou adolescente no que diz respeito a questões sexuais. Cabe pena de reclusão de quatro a oito anos e multa.
Lei 8.069/1990	241	Dos Crimes em Espécie	Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: Pena: reclusão, de quatro a oito anos, e multa.	- Representa crime comercializar a imagem da criança ou adolescente no que diz respeito a questões sexuais. Cabe pena de reclusão de quatro a oito anos e multa.

Fonte: Lima Netto (2016, p. 61-63).

Percebe-se que no ECA as questões relacionadas à sexualidade não aparecem explícitas. Precisa-se, então, que as pessoas ao lerem esses documentos busquem as informações subjacentes em seu texto. Nessa perspectiva pode-se perceber um ocultamento nos documentos oficiais de uma base legal nas discussões necessárias para uma apropriação de conhecimentos referentes à sexualidade e o gênero na educação formal. Isso contribui para que os docentes não recebam formação específica suficiente quanto à educação sexual de

crianças e adolescentes. Falta-lhes, assim, previsão legal explícita, mesmo para a discussão dessas demandas reais e urgentes, que se apresentam cada dia mais intensas nas escolas brasileiras.

2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996

A “nova” LDB foi aprovada em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, mediante intervenção do Governo Federal. Embora citada pela primeira vez na Constituição de 1934, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é de 1961. Em 1971 houve uma nova versão, que vigorou até a promulgação da LDB/1996, a atual.

Há uma íntima relação entre a LDB/1996 e os PCNs, neste e no próximo tópico. Por isso quando se analisa um desses documentos oficiais, necessariamente se faz menção ao outro, tão imbricada é essa relação entre ambos.

O quadro a seguir é uma síntese de Lima Netto (2016):

Quadro 4 - Análise da Educação Sexual na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)

Lei 9.394/1996	1º	Da Educação	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.	- A educação representa as questões de formação desenvolvidas pela família e em todos os locais e ambientes em que o ser humano esteja inserido e estabelecendo relações; - A educação escolar deve acontecer em instituições adequadas para tal, por meio do ensino; - A educação escolar deve focar o mundo do trabalho e suas relações sociais.
Lei 9.394/1996	2º	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	- A educação tem como objetivo desenvolver o sujeito como cidadão e, consequentemente, qualificá-lo para o trabalho, respeitando-se o caráter solidário. - Compete à família e ao Estado realizá-la.

Fonte: Lima Netto (2016, p. 62-63).

Assim, a LDB/1996 (BRASIL, 1996) foi criada por exigência da Constituição de 1988. Essa lei regulamenta os direitos básicos à educação no Brasil, potencializa e determina a criação de documentos específicos, assim como trata dos órgãos que atuam, fiscalizam e pesquisam no âmbito educacional. Trata ainda das ramificações desses, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os únicos artigos da LDB que têm alguma relação – ainda que indireta – com a educação sexual são o 1º e o 2º, os quais abordam as questões gerais de toda a educação brasileira, inclusive o direito a ela e seus princípios norteadores. Esses artigos deliberam que a educação é dever da família e do Estado, (reforçando o já postulado pela Constituição), buscam estabelecer uma ponte entre educação e trabalho e focam e deliberam sobre o ensino a ser realizado em instituições. Proclama-se, ainda, no Art. 2º, “[...] **inspirada nos princípios de liberdade** e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, grifo meu).

No ano de 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais que contemplam a temática de gênero nos temas transversais. No volume 10.5 dos Temas Transversais dos PCNs, “Orientação Sexual”, argumenta-se sobre a urgência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos. Contudo, essa urgência não está acompanhada pela obrigatoriedade de inclusão.

O documento preliminar foi submetido à apreciação de inúmeros especialistas e, em 1997, foi publicado, logo após a aprovação da LDB/1996. De acordo com esta lei, os PCNs não se configuram como uma diretriz obrigatória. Portanto, essa não obrigatoriedade dos PCNs já estava formulada pela LDB/1996. Ora, se a LDB se inspira no princípio da liberdade e aponta que sua finalidade é o **pleno desenvolvimento do educando**, contraditoriamente contém um dispositivo que não conferia obrigatoriedade ao documento que apresentava um maior referencial sobre, por exemplo, educação sexual. Assim, acaba por não promover o pleno desenvolvimento. Em linhas gerais, a LDB, no que representa a educação sexual, apenas possibilitou a elaboração dos Parâmetros de Orientação Sexual.

É bem verdade que, no tópico de Orientação Sexual dos PCNs, o gênero ganhou grande importância. Como objetivo exposto, busca-se combater relações autoritárias, questionar o rigor do comportamento imposto para homens e mulheres e assinalar para sua transformação, impulsionando, nas relações escolares, a heterogeneidade de comportamento de homens e mulheres, a relatividade das concepções tradicionalmente integradas ao

masculino e ao feminino, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variáveis expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 1997, v. 10, p. 144-146).

O Plano Nacional de Educação, aprovado ainda em 2001, Lei 10.172 (BRASIL, 2001), não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. A referência ao gênero surgiu apenas em algumas análises e na forma diagnóstica sobre alguns níveis de ensino (VIANNA; UNBEHAUN, 2006; VIANNA, 2011).

Entretanto, o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 (PNE 2014-2024) indica a necessidade de

construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). (BRASIL, 2011, p. 56).

Para pensar, planejar e organizar a educação, três conceitos fundamentam a décima diretriz do PNE 2014-2024, quais sejam, a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2011).

Este documento pretende contribuir para a concretização das políticas públicas e na sua inclusão no Projeto Político-Pedagógico das escolas, buscando-se promover a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a discussão da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero.

Prado e Machado (2008) afirmam que para abarcaros desafios e dilemas nos dias atuais, é necessário compreender “a pluralidade das sexualidades e das orientações sexuais e suas implicações políticas, que possibilitam extenso debate e lutas sociais decisivas em torno da politização da vida sexual” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 12). Os autores complementam, ainda, que não é uma coincidência o fato de que “as sexualidades se transformaram em objeto de luta política e social no Brasil dos últimos anos, mas possivelmente porque formas de subordinação foram construídas por meio da distinção entre orientações sexuais¹⁵” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 12).

Assim, na continuação desta análise, apresentam-se a seguir como objeto os Parâmetros Curriculares.

¹⁵ “Orientação Sexual” diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo, utilizado pela psicologia clínica, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual (FIGUEIRÓ, 2006, p. 49).

2.3 A educação sexual na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O termo parâmetro que é a combinação do prefixo grego *par* (a) que indica proximidade + *metr* (o) do latim, que mede medição ou medida. Considerando os PCNs em sua totalidade, o termo aponta para a definição de medida e este remete a padrão ou limite. Como é visível, a ideia de padrão está implícita no termo. Apresentam-se como um guia curricular organizado por disciplinas e por ciclos.

Como surgiu a proposta dos PCNs? Segundo Cunha (1995, p. 53-54), a Proposta de Governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, em 1994, já previa “a manutenção centralizada do controle da qualidade do ensino, implicando um currículo nacional e um sistema nacional de aferição de aprendizagem”, tal como vinha acontecendo na Inglaterra de Margareth Thatcher. Isso não exclui o fato de que a formulação de parâmetros curriculares nacionais tenha tido outras “fontes de inspiração”, o que já teria motivado a presença dessa ideia na própria plataforma do candidato.

Inspirados nas reformas educacionais na Europa, em especial da Espanha, os PCNs (1997) acabam por fornecer as abordagens de estratégias para a discussão da educação sexual. Isso só foi possível porque esse documento considerou as novas realidades socioculturais da sociedade contemporânea.

Oliveira e Sousa (1996) relacionam a iniciativa de criação dos PCNs ao compromisso assumido pelo governo brasileiro quando de sua participação na I Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dessa Conferência e da Declaração de Nova Delhi¹⁶ resultaram “posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos tornando universal a educação fundamental”, o que é expresso no documento introdutório dos PCNs (1997, p. 3). Assim, percebe-se que a criação dos PCNs não se baseava nas necessidades educacionais nacionais, mas sim voltadas a um plano de governo na busca de enquadramento da educação nacional, com uma perspectiva de

¹⁶ Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993 A Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizada no período de 13 a 16.12.93, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990 (Conferência de Jomtien, Tailândia), entre os 9 (nove) países em desenvolvimento mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia-EFA9).<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-duca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>.

cima para baixo e que todos tivessem um aprendizado igual, mas ao mesmo tempo controlado conforme os interesses vigentes dos que se encontravam no controle do Estado e das políticas.

Para Oliveira e Sousa, tanto os PCNs quanto o Sistema Nacional de Avaliação aparecem dentro dessa perspectiva, como ferramentas de controle e possibilidade de um projeto de gestão de sistema de ensino que, ao contrário do que se propaga, não representa os anseios dos setores populares. Representa, sim, a subordinação da política educacional brasileira às exigências externas (OLIVEIRA; SOUSA, 1996, p. 150-151).

Em consonância com a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do MEC, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Os primeiros foram produzidos por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país. O segundo foi objeto de ampla e longa discussão, já que sofreu um longo processo de tramitação no Congresso Nacional semelhante ao da LDB.

Os PCNs propõem a constituição de temas transversais que atravessariam todas as áreas e temas como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Cabe ao professor articular os temas aos conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas, sem, contudo, vinculá-los a uma especificamente.

Por sua natureza aberta, [os Parâmetros Curriculares Nacionais] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. 'Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo...' (BRASIL, 1997a, p. 13).

Em relação às orientações pedagógicas, os PCNs listam uma série de atividades para dar efetividade ao seu propósito: Assegurar uma educação sexual em que escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade. Os PCNs dedicam um capítulo às orientações pedagógicas, que Soares (2014) sistematiza da seguinte forma:

- a) Linguagem: A abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes. Com relação à linguagem a ser utilizada para designar partes do corpo, o mais indicado é acolher a linguagem utilizada pelas crianças e apresentar as denominações correspondente adotadas pela ciência;
- b) A construção e reconstrução de informações: Será por meio do diálogo e da reflexão, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, para que dessa

- maneira o aluno consiga transformar, ou reafirmar, concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores;
- c) Posicionamento do professor: Na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno, com isso faz-se necessário um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Pois a emissão da opinião pessoal do professor na sala de aula pode ocupar o espaço dos questionamentos,
- d) Material Didático: O educador pode utilizar diferentes materiais (didáticos, científicos, artísticos, etc.), analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência e pela propaganda, por exemplo; discutindo e questionando o uso de um certo padrão estético veiculado pela mídia. Pode também incentivar a produção (coletiva e individual) das representações que as crianças têm sobre o corpo, por meio de desenhos, colagens, modelagem, dentre outros;
- e) Conteúdos: O educador deve estar atento para a necessidade de repetir o mesmo conteúdo já abordado. As crianças vivem suas curiosidades e interesses na área da sexualidade em momentos próprios e diferentes umas das outras, ocorrendo muitas vezes estudo e a discussão de um tema com pouca apropriação desse conhecimento para algumas. A retomada é importante e deve ser feita sempre que as questões trazidas pelos alunos apontarem sua pertinência;
- f) Alguns temas a serem trabalhados: as transformações do corpo do homem e da mulher nas diferentes fases da vida, dentro de uma perspectiva de corpo integrado, envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem-estar e ao prazer do autocuidado; os mecanismos de concepção, gravidez e parto e a existência de métodos contraceptivos; as mudanças decorrentes da puberdade; o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro; o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferentes; o fortalecimento da autoestima e a tranquilidade na relação com a sexualidade.

Considerando essas orientações pedagógicas, é possível compreender a articulação dos valores humanos propostos pela Orientação Sexual no meio escolar, pois traz em seu texto várias diretrizes de efetivação dos direitos humanos, vinculando-se principalmente ao exercício da cidadania. Na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (PCNs, 1997).

Após vinte anos da publicação dos PCNs (BRASIL, 1997), que contemplam os temas transversais relacionados à temática sexualidade na escola (chamada de orientação sexual), pode-se afirmar que essa proposta não se efetivou, por razões diversas, dentre as quais destacam-se o desconhecimento e o despreparo em relação ao tema e à abordagem transversal.

A principal crítica aos PCNs (BRASIL, PCN, 1ª a 4ª série, 1997; BRASIL, PCN, 5ª a 8ª série, 1997), no entanto, refere-se ao seu caráter centralizador que impediria sua implantação em um território político e geográfico com as particularidades do Brasil. As escolas brasileiras estão sujeitas à heterogeneidade local, regional, além da diversidade étnica e cultural, e os PCNs enfrentam o desafio de criar uma unidade nacional sem comprometer a diversidade nem impor uma homogeneidade metodológica (CURY, 1996).

Apesar das críticas, os PCNs inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da construção da identidade de crianças e de jovens e de organização das afinidades sociais. A abrangência das relações de gênero, de como se arquitetam e se constituem em nossa sociedade é apresentada como essencial para qualquer proposta de organização curricular. Há cuidado em definir o conceito de gênero e assinalar as implicações dessa questão nas relações e conteúdos escolares.

Esperava-se que a forma como os docentes conduzissem o trabalho de “orientação sexual” pudesse, por exemplo, colocar em evidência demandas de mulheres, como o combate ao sexismo. Entretanto, apesar de os PCNs comporem uma respeitável ferramenta de referência para a formação e a atuação dos professores em sala de aula, estudos vêm comprovando que poucas escolas os incorporaram na prática.

Dentre os motivos para a pouca apropriação pelas escolas está o distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente. Dessa forma, a *legitimidade* do documento acaba prejudicada, tanto como política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema, quanto como formação a partir de um currículo nacional.

Com a intenção de perceber a visão da sexualidade e do gênero em todas as discussões, apresenta-se a seguir o que está presente nos documentos finais da CONAE e no Plano Nacional de Educação.

2.4 Questões de gênero, sexualidade e educação sexual nos Documentos Finais da CONAE e no Plano Nacional de Educação

Inicialmente analisam-se as questões de gênero e sexualidade nos documentos finais da CONAE e no Plano Nacional de Educação, que tem como objetivo central a melhoria na elaboração das políticas públicas educacionais, abrangendo de uma forma global os aspectos educacionais, na luta por uma educação pela equidade para todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento referencial para as diretrizes da educação brasileira. Fundamentado no Art. 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988, considera valores como a valorização humana, e busca a erradicação do analfabetismo. O fundamento para a regulamentação do PNE vem da LDB/1996, que deixa a cargo da União, junto com os estados e municípios, sua organização e elaboração de metas a serem cumpridas no decênio que segue.

O Fórum, composto por várias entidades acadêmicas e sindicais e organizações da sociedade civil,¹⁷ elaborou a versão PNE/Sociedade Brasileira, que foi excluída das discussões no Congresso, fazendo valer o PNE do governo, aprovado em 2001. Haja vista a disputa de forças, ainda existia a expectativa de que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva resgatasse a versão PNE-Sociedade Brasileira. Para Saviani (2013), além de não resgatar, o governo não avançou no debate, optando por programar um plano de metas que privilegia o diálogo com o empresariado¹⁸.

Nesse cenário, surgem resistência, conflito e lutas, que convergem para um embate nacional dirigido por grupos de seguimentos religiosos e/ou ligados aos setores mais conservadores da sociedade. Esses grupos passaram a empregar a nomenclatura prerrogativa “Ideologia de Gênero”, como estratégia para impactar a população. Valeram-se, também, de uma ampla disseminação de material informativo à população sobre os “perigos” da inserção da educação sexual no currículo escolar.

Nossa análise dos Documentos Finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010) e da CONAE (2014), confrontando-os com o texto do PNE 2014-2024 é pertinente, dentre outras coisas, por uma questão cronológica, visto que o PNE foi sancionado em 25 de junho de 2014, portanto, quase meio ano antes da etapa nacional da CONAE (2014), realizada em 19 a 23 de novembro de 2014.

Por isso, a menções às questões de gênero e sexualidade encontradas no Documento Final da CONAE (2010), lembrando que o novo PNE 2014-2024 se baseou sobretudo nas discussões desse documento. No entanto, intriga a estreita relação entre ambos os Documentos Finais da CONAE, com alusão explícita no Documento 2014 ao Documento 2010: “Destaque-se que as 20 metas e suas estratégias, em sua maioria, resultaram de deliberações da CONAE (2010)”.

No Documento Final da CONAE (2010), a temática mencionada está vastamente comentada no Eixo VI, nomeado: Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. A transcrição a seguir exemplifica o seu enfoque quanto ao direito à diversidade e

¹⁷ Formado pelas entidades: Anped (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), a ANDE (Associação Nacional da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), UNE (União Nacional dos Estudantes), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

¹⁸ Movimento Todos pela Educação é organização principalmente por empresários em prol da suposta melhoria da educação pública. As principais empresas que o financiam são: Instituto Unibanco, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Instituto Natura, dentre outras.

à necessidade de superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero por meio de ações afirmativas:

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. (CONAE, 2014).

Quanto a gênero e diversidade sexual, o Documento Final da CONAE (2010) elenca 25 proposições específicas. Por sua vinculação direta com o tema deste trabalho, escolheu-se a seguinte:

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos – meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (CONAE, 2010, p. 143-146).

O Documento Referência, que antecedeu a CONAE de 2014, apresentava estrutura de sete eixos centrais e 519 proposições e estratégias para debate. A abordagem de nossa temática foi contemplada no Eixo II, denominado: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos (CONAE, 2013).

Dentre as 61 proposições e estratégias para debate no referido eixo (proposições e estratégias 113 a 173) diversos abordavam nitidamente questões de gênero, como, por exemplo, as proposições e estratégias 117, 118, 123, 125, 126, 131, 135, 139, 141, 142, 143, 145, 153, 155, 166 e 170, prevalecendo o termo diversidade, ao lado de outros termos e expressões como desrespeito, diferenças, discriminação, homofobia, identidade de gênero, igualdade, intolerância, justiça, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia, entre outros¹⁹.

Mas afinal, existe a tal ideologia de gênero nos documentos legais? Para se chegar à resposta, primeiramente busca-se compreender o significado da palavra ideologia. Tendo em vista as várias acepções encontradas para a palavra “ideologia”, busca-se desvelar sua significação, qual seja: termo que designa o conjunto de ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais ou políticos que caracterizam o pensamento de um indivíduo, grupo, movimento, época, sociedade (PRIBERAM, 2019). Grosso modo, o termo “ideologia” é

¹⁹ Termos e expressões listados aqui em ordem alfabética para não conferir hierarquização e tampouco quantificação nas suas menções e referências. (CONAE, 2013, p. 27-38).

utilizado com frequência para representar situações de persuasão quanto a convicções, sem o uso de posicionamento crítico, como que de maneira impositiva.

Entre suas várias definições, ideologia pode ser considerada como uma “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou grupo de pessoas” (MICHAELIS, 1998). Outro significado atribuído ao termo ideologia é o de uma “doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 2003, p. 521).

Em Marx e Engels (1997), ideologia adota o sentido de um meio pelo qual a classe dominante utiliza para manter seu domínio sobre as demais classes, impondo suas ideias, de forma a velar a luta de classes e as desigualdades decorrentes. Nessa perspectiva, a ideologia também é vista como uma consciência falsa existente entre quem é dominado e quem mascara e inverte a realidade social em que se encontram para os ideais da classe dominante (CHAUÍ, 1980, p. 36).

De modo que,

ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, o Estado, a Família e o Nacionalismo. (CHAUÍ, 1981, p. 113-114).

Chauí (1980) aponta, ainda, que ideologia corresponde a um *corpus* de representações e de normas sobre como se deve sentir, pensar e agir. Tal *corpus* é elaborado a fim de produzir uma universalidade imaginária, uma vez que apresenta de forma generalizada para a sociedade o discurso favorável à manutenção de privilégios da classe dominante. A ideologia apresenta incoerências e sua origem é incerta, mas remonta aos primeiros discursos de dominação (CHAUÍ, 2007, p. 30).

Nesta direção, o que se pode compreender dos movimentos que criaram a relação entre gênero e ideologia? Ao se observar que o termo ‘ideologia de gênero’ não se encontra presente nos documentos legais e tão pouco é utilizado por pesquisadores das ciências

humanas, verifica-se que essa expressão foi criada recentemente, por discursos predominantemente religiosos, com a interpretação distorcida e equivocada.

Nesse mesmo sentido, é de suma importância destacar que nenhum dos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção do termo “ideologia de gênero”. Por outro lado, apresentam o objetivo de alcançar a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. Não obstante, os argumentos levantados por diversos setores contrários afirmam que esses documentos deliberaram pela inclusão da “ideologia de gênero e de diversidade sexual” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Em uma análise minuciosa e sistematizada do documento do novo PNE, percebe-se a total omissão e uma falta de explicitação a estas questões nas vinte estratégias e ações propostas para a década 2014-2024. Apenas de forma genérica, consta no Artigo 2º, das diretrizes do PNE, em seu inciso III, a menção da: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

A partir desse texto, movimentos político-sociais, lideranças parlamentares e religiosas, com o objetivo de impedir que a expressão “gênero” fosse incorporada no PNE e nos subsequentes Planos Estaduais e Municipais de Educação, tornaram esse um dos assuntos mais polêmicos na sua tramitação. A título de exemplificação das intervenções acima mencionadas, é oportuno transcrever um extrato da Nota emitida na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sobre a inclusão da “ideologia de gênero” nos Planos de Educação, datada de 19 de junho de 2015:

A ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher. Não é possível que esta resignificação antropológica tenha um reconhecimento oficial. Tenha-se presente ainda que o Plano Nacional de Educação não faz menção à adoção da promoção da identidade de gênero como diretriz geral a ser adotada na educação nacional. Além do mais, não é dado aos Estados e Municípios dispor em sentido contrário ao Plano Nacional de Educação. (CNBB, 2015).

Evangélicos e católicos mais ortodoxos se juntaram a pessoas e organizações conservadoras/reacionárias, que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, e formaram uma aliança. Dentre suas estratégias, divulgaram e disseminaram informações distorcidas para impedir a conquista da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, o que vinha sendo promovido há décadas nos âmbitos nacional e internacional. Dessa forma, esse movimento conservador provocou grande retrocesso nas discussões sobre a

educação sexual nas políticas educacionais brasileiras, minando objetivos importantes, como o de diminuir as discriminações e as violências motivadas pela desigualdade de gênero. (ALBUQUERQUE; GOMES; ALBUQUERQUE, 2016).

Assim, quando se analisa o conflito nas discussões à luz da história, entende-se que na perspectiva do cenário nacional, determinados grupos e segmentos religiosos e/ou ligados aos setores mais conservadores da sociedade instituíram o termo pejorativo “Ideologia de Gênero”. A respeito desse assunto, houve um verdadeiro alvoroço nacional e uma ampla disseminação e deturpação do conteúdo das propostas, na tentativa de convencer a população dos “perigos” da inclusão dessa temática no currículo escolar.

Desse modo, o ocultamento do tema no PNE 2014-2024 resultou da influência das bancadas religiosas, que alegaram que a inclusão do termo gênero ou qualquer alusão a ele corromperia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família. Além disso, argumentaram que a educação sobre o assunto seria dever dos pais e não da escola. Essas mobilizações levaram à retirada do assunto do Plano Nacional de Educação. (ALBUQUERQUE; GOMES; ALBUQUERQUE, 2016).

Nesse sentido, o momento atual representa um retrocesso em relação à abordagem do assunto, pois convém registrar aqui que os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e editados pelo MEC em 1997, já previam os assim chamados temas transversais ou temas da vida cidadã, dentre os quais constavam Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo MEC, ao tratar dos assim denominados “temas integradores”, omite ou pelo menos não explicita essa temática, conforme se pode observar:

A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade: Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas. (BRASIL, 2017, p. 14).

Percebe-se que no documento final da BNCC também ocorreu a supressão da educação sexual e gênero, como se pode observar nos temas integradores. Assim, nos produz algumas inquietações principalmente com relação ao currículo que fundamenta a prática

pedagógica de construção das identidades de gênero do indivíduo. Não apenas isso, para Silva o currículo representa as tramas que tecem o conhecimento, a identidade de gênero e o poder, na perspectiva crítica ou até mesmo pós-crítica. Assim, “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 1999, p. 97).

Como um documento norteador do currículo, a BNCC traz na sua essência a criação de caminhos para a escola construir o conhecimento baseado no contexto histórico, cultural, socioeconômico. Contudo, seu silenciamento acerca da educação sexual ilustra sua carga ideológica, pois o silêncio não necessariamente é neutro. Ao não tratar de um tema tão urgente devido às pressões, o documento se reveste da manutenção da desinformação, dos conflitos, das desigualdades de gênero e de todos os malefícios que a omissão tem sustentado.

Essa constatação de ocultamento, que não se apresenta como novidade em nossos estudos, abre caminho para a ampliação de estudos e discussões da necessidade de não se ignorar um tema relevante, apesar de polêmico. Que a busca por uma educação transformadora não permita que as discussões em sala de aula se limitem apenas à anatomia do corpo humano. Que o currículo comporte visão moderna do homem, do mundo e principalmente da sociedade na qual está inserido.

Para uma compreensão de como se encontra a educação sexual e a questão de gênero também no contexto educacional goiano, apresenta-se a seguir como está no plano legal a discussão da educação sexual nas escolas do estado de Goiás.

2.5 Análise da educação no estado de Goiás: um recorte da legislação

O planejamento da Educação em Goiás, assim como em outros estados, segue as orientações determinadas pela LDB/1996, que em linhas gerais reafirma em seu texto os direitos básicos à educação no Brasil, estabelece como se organiza a educação brasileira e aponta para a criação de normas complementares de competência dos entes federados, ou seja, os estados que compõem a República Federativa do Brasil.

No estado de Goiás ocorreu uma grande movimentação por parte da sociedade civil, gerando vários debates em torno da criação da LDB estadual. Essa parcela defendia um projeto de Lei que fosse favorável às transformações e às reformas na área da educação, de maneira a lhe conferir a natureza democrática. Por ocasião de assembleia popular para a aprovação do anteprojeto de LDB Estadual, que contou com a presença de mais de 1.100 cidadãos, as reivindicações começaram a tomar forma e foram formalizadas em dezembro de

1997. Por fim, no ano de 1998, esse anteprojeto de foi sancionado, por meio da Lei Complementar Estadual nº 26/1998, tornando-se a LDB do estado de Goiás.

Ressalta-se que em atendimento à LDB Estadual, em seu art. 5º, os entes devem trabalhar de forma a colaborarem entre si, ou seja:

Art. 5º - O Estado e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de educação. Parágrafo único - Caberá ao Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, a coordenação da política estadual de educação; e aos Municípios, por intermédio das Secretarias de Educação, a política municipal. (GOIAS, 1998).

Apesar de a Lei Complementar Estadual nº 26/1998 ter contado com a participação da sociedade civil, que teve seus anseios em parte acatados, não alterou a ordem de como as políticas públicas vêm sendo conduzidas nos últimos anos, resguardados alguns avanços e/ou retrocessos. Em suma, o Estado – responsável pela política de educação que lhe apraz – mantém os mecanismos de manutenção da lógica do capital e suas desigualdades. Favorece, assim, os que já se encontram em situação privilegiada, por vezes até na posição de poder. Aos entes federados, são impostos os parâmetros vindos da União. Aos entes municipais, permitem somente seguirem a estrutura educacional já implantada, sem capacidade de mudar, a menos que possuam representantes com força política. Aos educadores, são reservados poucos espaços de participação. Nesse sentido, a Lei Complementar nº 26/1998 determina de forma perspicaz os que governam e os que são governados:

Art. 6º - A articulação e a coordenação do Plano Estadual de Educação são exercidas pela Secretaria Estadual de Educação, como órgão executivo e de coordenação, pelo Conselho Estadual de Educação como órgão normativo, e pelo Fórum Estadual de Educação como instância de consulta e de articulação com a sociedade. (LC. nº 26/98). A ideia de colaboração na área da educação foi recebida com louvor, passou a fazer parte do cenário educacional se impondo como critério obrigatório, ressaltando ainda suas atribuições, como define o art., 5 da lei. nº 26/1998: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições do seu sistema de educação; II - estruturar o seu sistema de educação em forma de: a) instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual; b) instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; c) instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada; d) órgãos de educação estadual. III - definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta de ensino fundamental, sendo opcional aos municípios integrarem-se ao sistema estadual de educação ou comporem com ele um sistema único. (GOIAS, 1998).

O conteúdo da LC nº 26/1998 deduz a presença da regulamentação e da gestão democrática, das atribuições do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Entretanto, falha ao ignorar a opinião de quem está mais perto das necessidades da escola: a comunidade escolar.

XV - elaborar normas que regulamentem a gestão democrática na educação básica. - Redação dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011. Art. 36 - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a construção, a apropriação e a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum, à ordem democrática e à diversidade cultural e étnica; (GOIÁS, 1998).

O processo de normatização da gestão democrática nas instituições educacionais públicas do Estado de Goiás se iniciou na educação básica. O Fórum Estadual de Educação, em seu Art. Nº 14, assinala que “além de outras que esta lei expressamente assinalar, o Conselho Estadual de Educação tem as seguintes atribuições: XV - elaborar normas que regulamentem a gestão democrática na educação básica” (GOIÁS, 1998). O poder público ao introduzir o sistema de gestão democrática passou a atuar como executor do processo implantado.

Para melhor compreensão da forma concreta como está posta a educação sexual na legislação estadual, apresentam-se algumas considerações sobre o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE-GO), desvelando as intenções sobre a abordagem dessa temática na educação do estado.

2.5.1 Algumas considerações do Plano Estadual de Educação em vigência

Ao tecer algumas considerações acerca do PEE-GO, buscou-se compreender se a criação do Plano Estadual de Educação do estado de Goiás, de 2008, em algum momento - de suas discussões e/ou finalização desse documento – apresentou ou apresenta a educação sexual e o gênero como uma de suas metas ou estratégias.

O PEE-GO 2008-2017 foi durante esse período o documento orientador da política educacional de Goiás. Sua construção se deu a partir do diagnóstico educacional do estado de Goiás. Instituiu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis de ensino e modalidades, para formação e valorização dos docentes e demais profissionais da Educação, bem como para o financiamento, a gestão e a avaliação da Educação. Tinha por finalidade definir os parâmetros das ações do Poder Público no âmbito educacional do estado de Goiás e de seus municípios, na orientação dos Planos Plurianuais, dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), dos Planos de Ações Articuladas (PAR). Soma-se a isso que, devido à sua duração de dez anos, sua natureza não se prendia especificamente a nenhuma gestão governamental, na tentativa de que se concretizasse como uma Política de Estado, e não de Governo (PEE-GO,

2008). Contudo, apesar de ter sido aprovado para o decênio 2008/2017, não permaneceu em vigor até seu término, pois foi substituído pelo atual PEE-GO 2015/2025.

O PEE-GO 2015/2015 foi aprovado pela Lei nº 18.969/2015. Tornou-se, portanto, o segundo Plano de Educação do estado de Goiás. Dentre as mudanças que se operaram em relação ao primeiro Plano de Educação, estão o aumento do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) em educação até 2024, a criação de metas específicas para a Educação do Campo e a articulação entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos.

O PEE-GO 2015-2025 foi elaborado por ocasião da aprovação do novo PNE. Assim, antecipou-se o momento de avaliação do PEE-GO 2008/2017, ao que se acrescentaram novas metas conforme se consideraram necessárias. Assim, o PEE-GO passou a reunir 21 metas e 216 estratégias a serem alcançadas até o ano de 2025, além dos objetivos permanentes:

No Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação –PEE– para o decênio 2015/2025, na forma dos Anexos desta Lei.

Art. 2º São objetivos permanentes do PEE:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – construção do padrão da qualidade social da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto Estadual –PIB–, que assegure atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade;

IX – valorização dos profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Analisando o PEE-GO, identificou-se não haver qualquer alusão à igualdade de gênero. Isso não impede que a temática seja discutida, uma vez que a Constituição firma claramente que uma das funções do Estado é combater todas as formas de preconceito. E a LDB também se mostra incisiva em relação ao respeito à liberdade e apreço à tolerância.

O silenciamento dos PEE do estado de Goiás confirma que a educação sexual e as questões de gênero são temáticas ainda não aceitas pelo Estado e também por uma sociedade cada vez demasiadamente intolerante. De certa forma, o primeiro e o segundo PEEs são contraditórios ao apregoado pelas leis maiores, em especial quanto ao discurso de liberdade e tolerância dessas leis.

Diante do exposto, entende-se a questão da sexualidade como campo de disputa, tal qual a ideia de Bourdieu sobre os campos sociais. Essa disputa, porém, que se opera na sociedade em geral também está presente no ambiente escolar, como um mecanismo que impõe a violência simbólica, especificamente contra os sujeitos pertencentes às classes e grupos desfavorecidos. Portanto, as práticas cotidianas quanto à sexualidade são favoráveis à classe dominante e a sua ideologia.

Assim, ao favorecer o interesse de alguma(s) classe(s) em detrimento de outras, o sistema educacional legitima a desigualdade social (BOURDIEU; PASSERON, 2012). Obviamente que a legitimação da cultura dominante consagra as desigualdades, impõe barreiras no âmbito educacional e reproduz ações que desfavorecem os sujeitos que já se encontravam em prejuízo. Legitima-se, dessa forma, uma prática duplamente injusta, conforme apresentam Bourdieu e Passeron (2012).

Para referendar a importância dos documentos oficiais na construção da identidade da escola, a seguir discute-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua importância na construção da política educativa da escola.

2.6 Projeto Político-Pedagógico: a construção do caminho no espaço escolar

Para melhorar a compreensão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições investigadas, inicialmente achou-se oportuno ponderar o sentido etimológico do termo projeto, cuja origem do latim *projectu*, participio passado de verbo *projicere*. Significa, entre outras coisas: lançar para diante, plano, intento, desígnio; empresa, empreendimento; redação provisória de lei; plano geral de edificação (Ferreira, 1975, p. 1.144). Grosso modo, o PPP é a carta de intenções e planejamento da escola, elaborado a partir de seu contexto próprio.

Conforme o artigo 12, inciso I, da LDB/1996, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Assim, também, os artigos 13 e 14 também incumbem os docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola a que pertencem, e que os sistemas de ensino devem garantir essa participação. É, pois, responsabilidades de todos a elaboração, a execução e a avaliação do PPP das instituições de ensino.

A construção do PPP na escola objetiva o planejamento e a realização, como ação coletiva. Nesse sentido, deve-se buscar o desenvolvimento de ações possíveis, com vistas a um futuro melhor em relação ao presente vivenciado. Segundo Gadotti (1994), todo projeto apresenta

[...] rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

A elaboração do PPP está além dos planos de ensino ou de outras atividades educativas. Ele não tem como objetivo tratar da prática educativa dos sujeitos isoladamente ou atender às meras exigências burocráticas. Deve, portanto, ser construído e vivenciado por todos os segmentos que, de alguma forma, estejam envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem da escola.

O PPP tem em sua essência dois eixos indissociáveis: o político e o pedagógico. A dimensão política diz respeito à formação do cidadão para a sua inserção completa nas diferentes exigências da sociedade. A dimensão pedagógica, por sua vez, corresponde aos aspectos que pautam as ações na política educativa da escola, com vistas a alcançar os objetivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Saviani (2000, p. 93) referenda a indissociabilidade entre essas duas dimensões, ao esclarecer que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica”.

Portanto, o PPP traz em si um processo de reflexão sobre as dificuldades identificadas na escola e em seu contexto social, bem como o planejamento do caminho viável para a efetivação de suas intenções. Na sua construção, a postura diante da realidade da escola não é, segundo Marques (1990, p. 23), “descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”.

Soma-se a isso que a organização do trabalho pedagógico traz em si a condição de organização da sala de aula e dos demais espaços da escola sob a visão da totalidade. Ressalta-se que a organização do trabalho pedagógico está intrinsecamente ligado à organização da sociedade na qual a escola se insere. Nesses termos, compreende-se a escola como uma instituição social. Uma vez a sociedade é capitalista, as contradições presentes nessa sociedade invariavelmente acabam refletindo no ambiente escolar.

O PPP se organiza como um procedimento democrático de decisões. Deve preocupar-se com a forma de organizar os afazeres pedagógicos; a superação de conflitos; a eliminação das relações competitivas e autoritárias; a diminuição dos efeitos da divisão social do trabalho na escola, que costuma reforçar as diferenças de poderes nas decisões. Dessa maneira, por seu contexto próprio de democratização do espaço escolar, deve possibilitar que os sujeitos da

unidade escolar possam participar efetivamente dos processos decisórios da escola; e não apenas possibilitar a presença desses sujeitos.

Diante do exposto o PPP não se presta a apenas reorganizar formalmente a escola, mas conferir qualidade a todo e qualquer processo que ocorre na escola, prioritariamente o de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, analisam-se os dados da pesquisa empírica e os PPPs das escolas pesquisadas a partir da fundamentação e dos entendimentos até aqui discutidos.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE APARECIDA DE GOIÂNIA: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Neste capítulo, analisam-se os dados empíricos concernentes ao desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para a educação sexual nas escolas estaduais em Aparecida de Goiânia. Para compreender de forma concreta esse universo pesquisado, faz-se necessário conhecer o perfil das instituições pesquisadas e compreender como a educação sexual está posta nos PPPs e nas práticas dessas escolas. Para tal, buscou-se analisar de forma vertical as concepções presentes nesses documentos de referência das escolas, bem como os dados empíricos da pesquisa.

Esta pesquisa pretende somar-se a tantas outras, cujo objeto diz respeito às políticas educacionais de educação sexual, contribuindo em particular com aquelas que resguardam o direito à formação integral do discente da Educação Básica. O intuito é, como anunciado anteriormente, evidenciar se existem políticas educacionais de educação sexual nas escolas pesquisadas, qual a percepção dos professores, sobre essas políticas; e ainda, como os docentes lidam com esse conteúdo nas salas de aulas, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

3.1 Educação sexual nas escolas públicas em Aparecida de Goiânia: conhecendo o universo da pesquisa

As escolas estaduais pesquisadas são o **Colégio Beija-Flor** e o **Colégio Canário**, ambos estão localizados em Aparecida de Goiânia.

O Colégio **Beija-Flor** foi construído em 1991, para atender a demanda de um Conjunto e adjacências, que estavam começando a serem habitados. Hoje o público discente atendido reside em maior parte no Conjunto, e alguns residem em bairros e chácaras vizinhos.

Os alunos são na sua maioria filhos de pais que desempenham função autônoma ou operária, com baixa renda e/ou sem renda fixa. Quanto à estrutura familiar dos alunos não existe somente um padrão tradicional de família, mas identifica-se também o modelo de família diferenciado, com alunos convivendo com avós, tios e outros.

De acordo com disposto no Regimento Escolar, esta instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo educação básica: Ensino Fundamental de 6º ao 9ºano e Ensino Médio no regime seriado de 1º ao 3º ano.

Quanto à estrutura física, o prédio dispõe de 7 salas, 1 secretaria, 1 sala de biblioteca, 1 rádio escolar, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 laboratório de informática, 4 banheiros para alunos e alunas, 1 banheiro para deficiente físico, 1 depósito para merenda, 1 cozinha e 1 sala de professores.

Por sua vez, o Colégio **Canário** localiza-se na região central de Aparecida de Goiânia. É também mantido pelo poder público estadual; administrado pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte; e jurisdicionado à Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Aparecida de Goiânia, com a Lei de Criação e Denominação nº 8408/78.

O Colégio se coloca a serviço da comunidade de acordo com as normas do Sistema de Ensino. Devido a sua localização, atende uma clientela de nível social médio baixo, de famílias residentes no bairro e em outras regiões circunvizinhas.

Funcionando sem interrupção desde sua inauguração, o Colégio oferece turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no vespertino, e Ensino Médio seriado do 1º ao 3º ano no matutino. No noturno funcionam o 1º e o 2º período Profen/Médio, e o 2º e 3º anos do Ensino Médio regular.

A Unidade dispõe de 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 ambiente para atividades físicas, 1 laboratório de ciências, 1 sala com banheiro para os professores, 1 secretaria com um banheiro e 1 sala para o arquivo passivo, 1 sala de direção, uma sala de coordenação, 1 cozinha, 1 depósito, 1 almoxarifado, 1 quadra de esportes descoberta e 1 espaço com tenda para os eventos escolares, como feiras culturais, feira de ciências, mostras pedagógicas. Este último espaço apresenta condições bastante satisfatórias.

Uma vez apresentadas as duas escolas que representam nosso universo da pesquisa, segue adiante a análise dos documentos que instrumentalizam a funcionalidade das instituições pesquisadas, os PPPs.

3.2 Conhecendo os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas

Para melhor compreensão da educação sexual nos PPPs das escolas pesquisadas nas convém estabelecer a relação entre as políticas educacionais no Estado de Goiás conforme a legislação estadual.

Na Resolução CEE/CP nº 5, de 10 de junho de 2011, o Conselho Estadual de Educação de Goiás - CEE/GO dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás, o credenciamento e o

recredenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica.

De acordo com o Art. 2º do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, o PPP é o compromisso educacional das instituições educacionais com os alunos, as famílias e a comunidade, na busca da qualidade da formação almejada, das políticas educativas e das ações pedagógicas, que adotam basilamente os seguintes princípios:

- I - éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito étnico-raciais, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- II - políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento, para assegurar a igualdade de direitos entre os educandos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- III - estéticos: do cultivo da sensibilidade, juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (GOIÁS, 2011, Art. 2).

Dessa forma o PPP é um instrumento teórico-metodológico que se propõe a auxiliar os educadores a encararem os desafios diários da instituição escolar de forma reflexiva, consciente, sistematizada e fundamentalmente participativa. O PPP tem duas dimensões, a política e a pedagógica. Política no sentido de compromisso com a sociedade e pedagógico porque possibilita a intencionalidade da escola, que é a formação cognitiva, sem desprezar o desenvolvimento de qualidades como participação, responsabilidade, criatividade e criticidade (BRASIL, 2006a).

Segundo Marcante, Girardello e Sartori (2011, p. 110), “é necessário estar frequentemente acompanhando e avaliando o PPP no sentido de adaptá-lo às demandas da escola e da comunidade em geral”. Para esses autores o PPP jamais fica definitivamente pronto. Além disso, é esse documento que deve conduzir a prática pedagógica, assim como as demais ações desenvolvidas na escola. É, ainda segundo os autores, um mecanismo político capaz de demonstrar os designios e intencionalidades da escola quanto à formação dos cidadãos que por ali passam, dentre outras coisas, conferindo-lhes maior autonomia, instigando-os a exercerem de forma democrática sua cidadania.

Assim, cada escola é ímpar, como enfatiza Gadotti (2001). Não existem duas escolas iguais e, por isso, não pode haver critérios rigorosos de elaboração para o PPP. A escola

precisa ter autonomia para elaborar, executar e avaliar seu PPP com criatividade e muito diálogo com toda a comunidade escolar.

Um PPP precisa ser construído de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Gadotti (2001) ressalva que a interdisciplinaridade trata da estreita relação entre as disciplinas; e a transdisciplinaridade, à superação das barreiras e limites entre as disciplinas, muito além da mera interação ou reciprocidade entre as ciências envolvidas. Sartori (1995) lembra que a interdisciplinaridade é um desafio que precisa ser enfrentado nas escolas. Demanda estudo, vontade e persistência. Ações interdisciplinares devem, aos poucos, permitir à escola exercer sua função que é principalmente a de proporcionar aos seus alunos oportunidade para adquirirem os conhecimentos necessários à sua participação e à sua sobrevivência em sociedade.

O PPP, de acordo com Loges (2010), deve ser constituído coletivamente, possibilitando aos educandos a vivência de ações participativas e democráticas no âmbito escolar, propiciando a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres de cidadãos. Dessa forma, a escola pode contribuir tanto para formar estudantes transformadores da própria realidade social, quanto estimular a família a participar ativamente da educação de seus filhos.

As informações a seguir foram todas retiradas dos PPPs das duas escolas pesquisadas, no intuito de conhecer um pouco sobre a realidade escolar e sobre a comunidade a que a escola atende.

O **Colégio Beija-Flor** se propõe a trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Temas Transversais e locais, visando a desenvolver a criatividade, o imaginário e o lúdico, no contexto social do aluno, introduzindo valores morais, éticos e respeitando os direitos humanos, despertando o verdadeiro espírito de cidadania (PPP, item 3.1).

Sua proposta pedagógica diz se basear nas sugestões das Matrizes Curriculares²⁰, dos PCNs, e da Ressignificação do Ensino Médio²¹, para atender a demanda da comunidade escolar.

²⁰ Corresponde ao Caderno nº 5 do *Currículo em Debate do Estado de Goiás*, que é composto pelos cadernos de 1 a 7. O Caderno nº 5, cujo subtítulo é “Matrizes Curriculares”, como também passou a ser denominado pelos profissionais que o utilizam, trata da apresentação das matrizes curriculares, por ocasião da Reorientação Curricular proposta para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, no ano de 2009.

²¹ O Programa de Ressignificação do Ensino Médio (ProREM) é um programa de iniciativa do estado de Goiás, cujas discussões se iniciaram em 2007 e seu objetivo era encontrar soluções para os problemas próprios do Ensino Médio, que afligem em particular os estudantes e profissionais desse nível de ensino. Ressalta-se que o ProREM deixou de existir oficialmente no ano de 2011, como assinala Ferreira (2014).

O item 4.1 desse PPP contempla os objetivos gerais dos Temas Transversais. O subitem 4.1.6 trata especificamente da Orientação Sexual. Não obstante constar explicitamente no PPP, perguntou-se aos professores: “A Escola tem uma proposta de educação sexual inserida no PPP pedagógico? Se sim, qual objetivo desta proposta?”.

No Colégio Beija-Flor apareceram as seguintes respostas:

- Profess@r (a) Não conheço o projeto político-pedagógico da escola;
- Profess@r (b) Não sei responder;
- Profess@r (c) Sou novata, não sei se tem;
- Profess@r (d) Não sei porque comecei a trabalhar recentemente;
- Profess@r (e) Não li o projeto político-pedagógico desta escola;
- Profess@r (f) Desconheço;
- Profess@r (g) Não sei.

Essas respostas caracterizaram por parte de alguns docentes o desconhecimento do PPP, e principalmente sobre a sua relevância em todo o processo educacional dentro da instituição de ensino, quando na verdade é fundamental o conhecimento do PPP e a participação de todos os sujeitos na melhoria do processo ensino de ensino-aprendizagem. Essa constatação do desconhecimento do PPP pelos professores gera preocupação, pois certamente a educação sexual não está contemplada como os estudantes merecem e o PPP da escola se propõe.

Contudo, coletaram-se na mesma escola respostas como:

- Profess@r (a) Sim, orientar meninos e meninas sobre os possíveis problemas causados em caso de gravidez, DSTs, entre outras;
- Profess@r (b) Sim, conscientização e informação;
- Profess@r (c) O projeto de palestras orientadoras;
- Profess@r (d) Prevenção, conscientização;
- Profess@r (e) Sim, prevenir principalmente a gravidez precoce;
- Profess@r (f) Contribuir em orientar os educandos em conhecimento da educação sexual;
- Profess@r (g) Sim, o objetivo é orientar o aluno sobre a reprodução humana, gravidez na adolescência e as DSTs.

Assim, pode-se inferir que existe uma contradição no que está posto no PPP da instituição e na diferentes falas dos professores, uma vez que alguns afirmam negativamente a existência da educação sexual no documento e outros apresentam de forma positiva, principalmente nos aspectos ligados à prevenção de gravidez precoce, às DSTs, entre outras. Destaca-se que no documento (PPP) há sim um item relacionado exclusivamente à orientação sexual.

Por sua vez, o **Colégio Canário** se propõe a trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, os temas transversais e locais, visando desenvolver no aluno a criatividade, o lúdico e o imaginário, bem como, atento ao contexto

social, introduzir valores éticos, morais e de respeito aos direitos humanos, o que consideram o verdadeiro espírito de cidadania.

Sendo assim, o PPP da Escola representa um conjunto de decisões que refletem o compromisso assumido de fazer da educação um meio transformador, capaz de oferecer um ensino democrático, que proporcione o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento e à cidadania. O Projeto visa também a repensar a prática educativa dentro de uma nova visão de política educacional, buscando novas fontes de conhecimentos e contribuindo para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na escola.

Apresentaram-se aos docentes do Colégio Canário as mesmas questões que foram apresentadas aos da outra escola: “A Escola tem uma proposta de educação sexual inserida no PPP pedagógico? Se sim, qual objetivo desta proposta?”. No Colégio Canário, recebeu-se da maioria significativa dos professores respostas como: “não”; “não que eu saiba”; “não apresenta nada sobre o tema”; e “desconheço o PPP da unidade escolar”.

Mas, em contrapartida, percebeu-se que alguns professores apresentaram ações de forma a incluir a educação sexual na escola, como palestras, conversas informais e orientação ao aluno para a prevenção, dentre outras. A professora de Biologia e Química (trata-se da mesma professora) mostrou que quando possível aborda a temática com os estudantes.

Referente ao nosso tema especificamente, o PPP não contempla nenhuma ação ou projeto direcionado, ficando claro o silenciamento da escola quanto à abordagem da educação sexual tanto nos seu documento legal, o PPP, como pela prática da maioria dos professores participantes, com poucos e raras atividades desenvolvidas isoladamente na instituição.

Reynaud (2000) chama a atenção para o caráter político do PPP, cujos princípios inscritos no documento definem o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir. A autora acrescenta, ainda, que é por intermédio da ação educativa que se efetivam as intencionalidades. Porém, não se trata de qualquer intencionalidade, mas uma intencionalidade coletiva, debatida amplamente num processo de discussão dos problemas da escola. Segundo a autora,

um projeto só pode ser considerado Político-Pedagógico, quando retrata, pela identidade, a filosofia de trabalho da escola e sua missão, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os objetivos que deseja alcançar, as ações que serão realizadas para atingir o ideal proposto, e principalmente, pela sua autonomia, exercida pelo atendimento das necessidades e das características de seus alunos e da comunidade, sem deixar de estar inserido no sistema nacional de educação, realçando o papel de mediação da educação. (REYNAUD, 2000, p. 19).

A participação de todos os envolvidos, isto é (direção, pais, professores, alunos, funcionários e comunidade) no processo é apontada por Reynaud (2000) como essencial na construção do PPP, uma vez que a palavra participação tem uma conotação forte, ativa, prática e comprometida: “Participação leva à autogestão, ao exercício da autonomia, ao rompimento com a dependência” (REYNAUD, 2000, p. 35). Daí a necessidade de envolver todos na tomada de decisão política, pedagógica e administrativa.

Conforme a LDB nº 9.394/1996, a construção do PPP faz parte das atribuições do professor. Tal esclarecimento surge no Título II, do Art. 13, que trata das incumbências dos docentes: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e “II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). Ou seja, é necessário que essa proposta seja sempre revista por todos, não apenas pelo professor, mas por todos da comunidade escolar.

Contudo, o que se evidencia é que o PPP ainda não tem recebido a devida importância, ou seja, ainda representa um simples documento de gaveta até para muitos profissionais da educação. Deixa, dessa forma, de se constituir na ferramenta que norteia todo o trabalho pedagógico do coletivo da escola.

Esta análise se interessou a princípio por analisar as concepções e os diferentes posicionamentos sobre o PPP dos sujeitos das escolas pesquisadas. Porém, acabou por identificar a pouca participação do docente na elaboração desse instrumento orientador do percurso pedagógico a ser trilhado na escola.

Ao se perguntar de forma explícita se os professores conhecem o PPP de sua escola, os docentes expuseram as respostas a seguir representadas nos Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 - Conhece o PPP?

Colégio Beija-Flor



Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

Gráfico 2 - Conhece o PPP?

Colégio Canário



Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

Se todos devem participar da elaboração do PPP, como alguns nem sequer o conhecem? É ainda mais grave a situação do Colégio Beija-Flor, em que apenas onze professores (52% dos participantes da escola) afirmam conhecer o documento da escola. Nove (43% dos participantes da escola) dos professores afirmam desconhecer o projeto da escola, e um (5% dos participantes da escola) professor se recusou a responder a questão.

Assim, questiona-se: como é traçado o trabalho pedagógico no Colégio Beija-Flor, se quase a metade dos docentes desconhecem o PPP? Isso deve refletir na instituição.

No Colégio Canário, o panorama é um pouco melhor apenas dois (12% dos participantes da escola) professores afirmam desconhecer o PPP, ao passo que quinze (88% dos respondentes da escola) professores afirmam conhecer o projeto da escola. Naturalmente que, para que o trabalho pedagógico seja eficiente e de qualidade, dentre outras condições, faz-se necessário que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conheçam a ferramenta que orienta o trabalho na instituição de ensino.

Em suma, surge o desafio evidente de envolver os profissionais participantes do processo educativo na elaboração do PPP, seja para discutir as reais necessidades dos estudantes e eleger em que sentido a política educativa da escola seguirá, seja para conhecimento do documento a fim de seguir efetivamente sua proposta. Pode-se, pois, inferir que maior envolvimento dos profissionais dessas escolas na elaboração desse documento pode levar a uma melhoria na qualidade da educação ofertada.

Assim, com a caracterização do cenário sobre o conhecimento e a importância do PPP, tanto no que tange à dimensão política quanto à pedagógica, quando não ocorre uma participação e interação de todos, a instituição está sujeita a não desenvolver efetivamente sua política educativa nem colocar em prática as políticas educacionais expressas na legislação e documentos oficiais.

Não basta, contudo, alegar que há gestão democrática se os sujeitos ainda não compreenderam que esta se manifesta pela participação efetiva dos segmentos. Se participação diz respeito à responsabilidade, então, pode-se dizer que gestão democrática não é responsabilizar a um ou a outro gestor, mas diz respeito a uma tomada de consciência coletiva de que todos são responsáveis pelo bem público, pelo exercício cidadão, pelos direitos humanos, pela igualdade entre as pessoas, pela educação de qualidade.

Assim, após a análise do PPP e da prática dos docentes, no próximo tópico se apresenta a caracterização dos respondentes.

3.3 Caracterizações dos respondentes

Apresentam-se, a seguir, algumas características dos docentes pesquisados, que interagiram na construção desta pesquisa, que subsidiaram uma visão da realidade do ambiente escolar quanto à educação sexual nas escolas estaduais em Aparecida de Goiânia. Na tabela abaixo, observam-se os dados coletados nas instituições visitadas:

Tabela 1 - Caracterização dos respondentes

VARIÁVEIS	Colégio Estadual Beija-Flor		Colégio Estadual Canário		TOTAL DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Docentes	21	55%	17	45%	38	100%
Participantes da pesquisa (questionário)						
Participaram	21	100%	17	90%	38	90%
Não participaram	0	0	4	10%	4	10%
Participantes da pesquisa (entrevista)						
Participaram	11	58%	4	24%	15	39%
Não participaram	10	42%	13	76%	23	61%
Sexo						
Feminino	13	62%	7	41%	20	53%
Masculino	5	24%	9	53%	14	37%
Não respondeu	3	14%	1	6%	4	10%
Faixa etária						
Até 25 anos	1	5%	3	18%	5	13%
26 a 35 anos	2	9%	6	35%	8	22%
36 a 45 anos	10	48%	3	18%	13	35%
46 a 55 anos	7	33%	4	23%	11	32%
Mais 56 anos	1	5%	1	6%	2	5%

Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

A participação dos docentes na pesquisa apresentou pequena variação. No Colégio Beija-Flor, 100% dos professores concordaram em responder o questionário; em contrapartida, no Colégio Canário, apenas 90% responderam o questionário. Esse alto índice de participação demonstra que em questão de participação os docentes se mostraram abertos receptivos à temática e ao referido instrumento de coleta de dados.

No entanto, com mudança do instrumento de pesquisa – pois se empregou também a entrevista com vistas a consolidar a compreensão e alcançar os objetivos propostos na pesquisa – verifica-se que apenas 58% dos professores do Colégio Beija-Flor e 24% do

Colégio Canário concordaram em participar. Essa insegurança se deu possivelmente pelo temor de participar de um instrumento que o identifica, que possa comprometer a sua identidade profissional, ainda que tenham sido orientados que suas identidades seriam resguardadas pelo sigilo da pesquisa.

Quanto à questão do silenciamento da escola, da família e até mesmo da sociedade, há razões para muita preocupação. As práticas nas escolas em geral contradizem o que os documentos legais apresentaram no capítulo 2, o que revela a fragilidade da prática da educação sexual no ensino escolar.

Ao tratar do indicador do sexo dos profissionais pesquisados, identifica-se que no Colégio Beija-Flor predomina o sexo feminino, com 62%; enquanto no Colégio Canário predomina o sexo masculino, com 53%.

Outro aspecto que chama a atenção é que no Colégio Canário a diferença entre o sexo masculino e feminino não é algo discrepante, já que 41% marcaram o sexo feminino e apenas 6% deixaram de responder. Logo, os percentuais de cada sexo não estão distantes. Diferentemente, no Colégio Beija-Flor apenas 24% dos participantes marcaram que são do sexo masculino. Apesar da lacuna de 14% que não responderam à questão, ainda assim identifica-se que predomina o sexo feminino. Confirma, pois, a constatação de Louro (1997), de que a divisão sexual do trabalho costuma demarcar determinadas profissões como apropriadas para homens ou para as mulheres, e que na educação básica predominam as mulheres.

Partindo para a faixa etária, as que prevalecem no Colégio Beija-Flor são 48% de 36 a 45 anos e 33% 46 a 55. Esses índices nos levam a entender que os docentes que participaram da pesquisa já possuem certa experiência profissional, devido à idade predominante dos respondentes. Esse dado é confirmado, contudo, na tabela 2 (a seguir), que mostrará o tempo de docência dos profissionais. O Colégio Canário se configura um ambiente um tanto diferente quanto a esses aspectos, pois 35% dos professores têm a faixa etária de 26 a 35 anos, e 23% de 46 a 55 anos. Igualmente, a idade não determina o tempo de serviço, por isso a importância de se observar mais cuidadosamente a tabela a seguir:

Tabela 2 - Tempo de profissão

VARIÁVEIS	Colégio Estadual Beija-Flor		Colégio Estadual Canário		TOTAL DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Tempo de exercício da profissão						
1 a 5 anos	3	14%	6	35%	9	24%
6 a 10 anos	4	19%	3	18%	7	18%
11 a 15 anos	2	10%	2	12%	4	10%
16 a 20 anos	5	24%	4	23%	9	24%
21 a 25 anos	5	24%	1	6%	6	16%
Mais 25 anos	2	10%	1	6%	3	8%
Tempo de exercício na Rede Estadual de Goiás						
1 a 5 anos	3	14%	3	18%	6	16%
6 a 10 anos	4	19%	2	17%	6	16%
11 a 15 anos	1	5%	1	6%	2	5%
16 a 20 anos	4	19%	3	18%	7	18%
21 a 25 anos	5	24%	1	6%	6	16%
Mais 25 anos	1	5%	1	6%	2	5%
Não responderam	3	14%	6	35%	9	24%

Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

Observa-se que no Colégio Beija-Flor o tempo de profissão dos docentes varia entre 16 a 25 anos com uma proporção de 24% nessa faixa de experiência. Não obstante tanto tempo de experiência na profissão, a falta de formação continuada sobre educação sexual provoca estranheza. Esse dado nos leva a questionar se as políticas educacionais proporcionam de fato a formação continuada. Essa indagação pode vir a ser um objeto de investigações futuras.

Já no Colégio Canário, o tempo de exercício na profissão é menor: 35% afirmam ter de 1 a 5 anos de exercício; e 23% afirmam ter de 16 a 20 anos. Não se pode dizer necessariamente que a margem de diferença entre esta e a outra escola é grande, pois 35% dos participantes deixaram de responder o tempo de exercício na profissão. Essa lacuna também pode ter motivação pela temática da educação sexual que, muitas vezes, gera o silenciamento ou até o ocultamento dos indivíduos para o diálogo.

Em continuidade da análise dos dados, aborda-se no próximo tópico a formação dos professores para o ensino da educação sexual no espaço escolar.

3.4 Formação inicial e continuada de professores para o ensino da educação sexual no espaço escolar

Ao a análise sobre a formação docente para o ensino da educação sexual nos espaços escolares, convém recorrer a Saviani (2011). O autor defende uma formação de professores que assegure a apropriação, por eles, dos instrumentos teóricos para a compreensão da realidade em que vivem e atuam. Alguns fatores são fundamentais para conhecer de forma completa esse profissional que está configurado no contexto da nossa sociedade atual. Assim, nos dados abaixo apresenta-se a formação inicial e continuada desses docentes.

Tabela 3 - Formação inicial e continuada

VARIÁVEIS	Colégio Estadual Beija-Flor		Colégio Estadual Canário		TOTAL DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Cursos						
Letras	4	19%	2	12%	6	16%
Matemática	1	5%	4	23%	5	13%
Química	-	-	1	6%	1	3%
Educação Física	2	9%	1	6%	3	8%
Biologia	2	9%	2	12%	4	10%
Pedagogia	2	9%	1	6%	3	8%
Sociologia	-	-	1	6%	1	3%
Não responderam	10	49%	5	29%	15	39%
Formação						
Doutorado	0	0%	1	6%	1	3%
Mestrado	2	10%	2	12%	4	10%
Especialização	15	71%	5	29%	20	53%
Ensino Superior Completo	4	19%	6	35%	10	26%
Ensino Superior incompleto	0	0%	3	18%	3	8%
Ensino Médio	0	0%	0	0%	0	0%
Ensino Médio – Magistério	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

Ao serem questionados sobre a formação, 19% dos participantes do Colégio Beija-Flor afirmam ter cursado a Licenciatura em Letras 19%, enquanto no Colégio Canário 23% indicaram a Licenciatura em Matemática. Essa é outra questão que deixa uma lacuna, devido aos 49% dos docentes do Colégio Beija-Flor que não responderem à questão e aos 29% do Colégio Canário que também não responderam.

Percebe-se que para os participantes conferem relevância à formação continuada em nível de especialização *lato sensu*, sobretudo no Colégio Beija-Flor, onde 71% dos

respondentes têm pelo menos uma especialização. Não fica claro, porém, se alguma dessas especializações estava direcionada à temática da sexualidade, da educação sexual. Já no Colégio Canário os respondentes demonstram conferir menor relevância a essa formação continuada, pois apenas 29% dos docentes assinalaram essa formação.

Para consolidar o conhecimento desses professores sobre a formação inicial ou continuada, os respondentes que se disponibilizaram a participar das entrevistas enfatizaram que a falta de conhecimento e formação adequada sobre educação sexual não lhes permitem o desenvolvimento desses assuntos em sala de aula.

Assim, para que ocorra uma educação sexual efetiva na escola, primeiramente as políticas públicas de formação de professores devem subsidiar o professor com uma formação adequada. Nesse caso, a formação específica para a educação sexual confere ao professor conhecimento e segurança para que possa realizar seu trabalho de forma eficiente.

A formação continuada é abordada por Freire (2004) como necessária e essencial, para que a prática educativa do professor consiga promover uma educação eficaz. Os resultados mostram que, dentre os que responderam à questão, uma parcela significativa de professores, 93%, sente-se despreparada para trabalhar a educação sexual de forma efetiva, para eles há a necessidade de auxílio e orientação. Correspondente a 7%, apenas uma professora com licenciatura em Biologia se considerou preparada.

Apresentam-se abaixo algumas respostas dos docentes à pergunta: Você se sente profissionalmente qualificado para atender as demandas que surgem com seus alunos, no tocante à educação sexual?

Colégio Beija-Flor

Profess@r E: Não. Minha área é exata, sou professor de Matemática. Então é uma área de humanas... Fica muito complicado às vezes até para falar. Às vezes eu sei o que está acontecendo, mas talvez eu não vá saber transmitir para certo tipo da idade deles, o jeito de passar, eu não vou passar da melhor maneira possível que uma pessoa qualificada passaria.

Colégio Canário

Profess@r A: Não. Acho que eu teria que ter uma formação adequada, para poder estar auxiliando de uma forma que possa não deixar eles sem graça, com vergonha, que eu possa conversar com eles de uma forma mais profissional mesmo.

No entanto, percebe-se que o discurso dos professores das duas instituições é semelhante, pois esses profissionais sentem a falta da formação continuada voltada para a educação sexual. Tal receio dos professores é corroborado por diversos autores. Figueiró (2009); Silva e Megid Neto (2006); Rodrigues e Salles (2011); Silva e Santos (2011)

advogam que é imprescindível uma formação continuada para que os professores possam abordar a educação sexual com confiança, em sala de aula.

Os entrevistados que apontaram exercer alguma prática de educação sexual citaram foram atividades relacionadas à prevenção, às DSTs e à gravidez. Mesmo sem o devido planejamento escolar, alguns professores – ainda que de forma individual – tratam de alguns temas com seus alunos. No entanto, esses representam a minoria dos profissionais de cada escola.

Identifica-se que as atividades desenvolvidas pelos docentes correspondem à prevenção e à informação, o que é discutido na próxima categoria de forma mais detalhada.

Outro ponto que demanda reflexão é a questão da formação inicial do professor e o desafio de lecionar disciplinas diferentes da sua formação inicial, conforme se observa na tabela abaixo:

Tabela 4 - Disciplina que leciona

VARIÁVEIS	Colégio Beija-Flor	Colégio Canário
Formação superior	Disciplina que leciona	
Letras	Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Redação, Arte	Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol
Matemática	Matemática,	Matemática, Física
Química	-	Química, Biologia
Educação Física	Educação Física	Educação Física
Biologia	Ciências, Biologia	Biologia, Inglês, Física, Ciências
Pedagogia	Apoio à Inclusão	Leitura e Escrita
Sociologia	-	Sociologia, Filosofia, História
Não responderam	Arte, Ed. Inclusiva, Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Física, História, Sociologia, Filosofia,	Geografia, Arte, Sociologia, Matemática, Educação Física, Física

Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

No Colégio Canário a/o docente de Biologia chega a ministrar aula também nos componentes de Inglês e Física, disciplinas para as quais não está habilitada por sua formação acadêmica. Houve também lacunas porque alguns docentes responderam em que disciplinas lecionam, sem informar qual o seu curso de graduação, o que impossibilitou uma análise mais acurada dos dados apresentados.

A seguir discutem-se as percepções dos professores sobre a educação sexual no trabalho docente.

3.5 Percepções dos professores sobre a temática educação sexual

O conceito de educação sexual adotado nesta pesquisa está explicitado em Figueiró (1995), que conceitua a educação sexual como sendo “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões relacionadas à vida sexual” (FIGUEIRÓ, 1995, p 8).

No entanto, ainda há uma forte representação de que a educação sexual objetiva apenas prevenir gravidez na adolescência, e instruir acerca das doenças sexualmente transmissíveis, não levando em consideração os demais aspectos, como os sentimentos e a busca pelo prazer. Além disso, é necessário que se compreenda que há diferentes contextos e fatores que influenciam a forma como cada um vive sua sexualidade.

A concepção e a importância da educação sexual para os professores participantes desenvolveram-se em torno da perspectiva preventiva e informativa. Quando se questionou os respondentes sobre o que entendem sobre educação sexual, 100% dos professores a relacionaram às DSTs e à prevenção de gravidez na adolescência. Quando se indagou sobre a importância de discutir com os alunos sobre as DSTs e os métodos contraceptivos, 100% dos respondentes consideraram esses conteúdos importantes. Dessa forma os entrevistados confirmaram as respostas apresentadas nos questionários, como se pode verificar nas falas a seguir:

- Profess@r (A): Eu entendo para tentar passar as informações aos jovens quanto às doenças sexualmente transmissíveis;
- Profess@r (B): Método informativo e conscientização;
- Profess@r(C): Educação sexual trata de montar projetos para conscientização e proteção relacionada às doenças, gravidez;
- Profess@r (D): Orientação quanto aos métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis;
- Profess@r (E): Ensino sobre sexualidade, doenças, é um tema amplo! Prevenir problemas como gravidez indesejada, as DSTs;
- Profess@r (F): É educar, orientar o aluno sobre como se preservar de problemas sexuais: DSTs, gravidez...

Dessa forma, a maioria dos professores compreende que a educação sexual estritamente voltada para a educação preventiva, visando a informar o aluno sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Ressalva-se, porém, que não se desconsidera neste trabalho a importância desses assuntos, que também devem ser tratados nas aulas sobre educação sexual. No entanto, compreende-se que uma educação sexual

meramente biológica não é suficiente para englobar o vasto conteúdo relacionado à educação sexual.

Para Jardim e Brêtas (2006), a educação sexual – apesar de ter suas origens voltadas para uma educação informativa como meio de prevenção – não é suficiente. Esse enfoque meramente informacional não tem sido eficaz, uma vez que os casos de gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis ainda vêm ocorrendo entre os adolescentes.

Perguntou-se aos docentes sobre casos de gravidez não desejada na escola e como eles lidam com esses fatos. Os Gráficos 3 e 4 ilustram bem a postura dos professores ao lidarem com o assunto:

**Gráfico 3 - Gravidez na Escola-
Colégio Beija-Flor**



Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

**Gráfico 4 - Gravidez na Escola
Colégio Canário**



Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

Quando se aborda a educação sexual como um fenômeno biopsicossocial, atendem-se não só as questões biológicas, que têm sua importância, mas também possibilita aos sujeitos estudantes, dentre outras coisas, refletirem sobre a diversidade do mundo em que vivem e a sexualidade, que pode ser experimentada e vivenciada de diferentes maneiras.

Como bem relembra Foucault (1988, p. 29), foi a partir do século XVIII que a “população” se tornou um problema econômico e político. A preocupação com a sexualidade adveio do que então se considerava uma necessidade de controle sobre “a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato e das interdições, a incidência das práticas contraceptivas” (FOUCAULT, 1988, p. 29). Desse

modo, a classe hegemônica passou a entender que o futuro da hegemonia social, e a manutenção e o desenvolvimento de suas propriedades e fortunas estariam vinculados ao modo como cada um viveria sua sexualidade. Portanto, essa compreensão de educação sexual surgiu como um “princípio regulador” da população, de intervenção e de controle da sexualidade.

Abriu-se espaço, dessa maneira, para o discurso médico-higienista da sexualidade, que visava ao controle do sexo, principalmente para combater as doenças então denominadas de venéreas, hoje conhecidas como DSTs. Usava-se o pretexto de que essas representavam ameaça ao indivíduo contaminado e às gerações futuras. A concepção médico-higienista da sexualidade foi um projeto que se valeu do poder de administrar, de exercer controle sobre o indivíduo:

[...] Daí o projeto médico, mas também político, de organizar uma gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências; o sexo e sua fecundidade devem ser administrados. A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX. (FOUCAULT, 1988, p. 112).

A teoria médica denominada de "degenerescência" passou a orientar a compreensão de todos os aspectos relativos à sexualidade. Fundamentada nessa teoria, a medicina higienista atribuía à hereditariedade determinada(s) condição(s) que tornava(m) alguns homens em pervertidos sexuais (exibicionistas ou homossexuais), transmissores de raquitismo aos filhos, esgotados emocionalmente. Enfim, buscava-se explicar todos os fenômenos da sexualidade por meio do “determinismo hereditário”.

A educação sexual no Brasil, que foi criada tendo como objetivos o combate à masturbação, a prevenção das doenças venéreas e a preparação da mulher para o papel de esposa e mãe, imbuída do papel de “saúde pública” e de “moral sadia”, pauta-se desde sua origem nessa visão médico-higienista e reforça desde sua gênese as diferenças entre os papéis sexuais de cada gênero (GUIMARÃES, 1995). Dessa forma, a ainda tímida importância conferida à educação sexual nas políticas públicas de educação tem contribuído para que a compreensão dos professores acerca da educação sexual continue ainda atrelada à orientação da medicina médico higienista. Além disso, reproduz-se a desigualdade entre homens e mulheres quanto aos “papéis” que devem “desempenhar” na prática da sexualidade.

A discussão das bases da educação sexual na perspectiva higienista permite compreender a necessidade e relevância de preparação dos professores em uma nova perspectiva teórica. Compreende-se, pois, que a educação sexual pode ocorrer como um tema

transversal, mas abordando o todo e não apenas os aspectos biológicos, próprios de quando se aborda a reprodução humana e a prevenção – de DSTs e de gravidez precoce. A compreensão verticalizada da educação sexual em sua complexidade pelos sujeitos da escola demanda, portanto, de um processo urgente de formação de professores.

3.6 A realidade da educação sexual nas escolas estaduais de Aparecida de Goiânia: o olhar dos professores

Apresentam-se a seguir alguns dados sobre como as instituições pesquisadas lidam com a sexualidade:

Tabela 5 - Dados sobre a sexualidade nas escolas

VARIÁVEIS	Colégio Estadual Beija-Flor		Colégio Estadual Canário		TOTAL DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Você considera importante lecionar o conteúdo de educação sexual, no...						
Ensino Infantil	7	33%	4	23%	11	29%
Ensino Fundamental	12	57%	11	65%	23	60%
Ensino Médio	2	10%	2	12%	4	11%
Ensino Superior	0	0%	0	0%	0	0%
Esta unidade de ensino oferece (aulas, cursos, oficinas) abordando a temática de educação sexual?						
Sim	5	24%	2	12%	7	18%
Não	5	24%	7	41%	12	32%
Desconheço	11	52%	8	47%	19	50%
Como vocês lidam com as situações que envolvem a sexualidade nas salas de aula ou nas dependências da escola?						
Não fazemos nada	0	0	1	6%	1	2,5%
Conversamos com os alunos	21	100%	15	88%	36	95%
Repreendemos os alunos	0	0	0	0%	0	0
Outra resposta	0	0	1	6%	1	2,5%

Fonte: Dados da Pesquisa (LIMA, 2018).

Assim, as experiências de educação sexual oscilam entre as experiências transversais e preventivas e a ausência da temática. Todavia, a escola nunca é neutra. Intencionalmente ou não, por suas intervenções ou omissões, a escola tem a prerrogativa de promover o

desenvolvimento integral dos alunos, inclusive quanto à sexualidade. Ao insistir na fragmentação e na medicalização da sexualidade (FOUCAULT, 1998; LOURO, 2008), a escola deixa de cumprir sua função básica, que é a formação integral dos discentes, de modo que deixa de contribuir para o fim das vulnerabilidades e dos preconceitos da nossa sociedade conservadora. A Escola possui, portanto, posição estratégica e privilegiada, na medida em que se constitui em um espaço de saber potencialmente explicitador e questionador das complexas formas culturais que permeia a sociedade.

No entanto, quando a escola reproduz o ponto de vista das classes hegemônicas, passa ela mesma a reproduzir as desigualdades e as contradições dessa sociedade. Daí, a relevância e urgência de políticas de formação continuada mais efetivas, que contemplem os aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento integral do ser humano. A formação do professor se constitui em um importante instrumento da educação sexual, subsidiando ao docente quanto às possibilidades de ensino-aprendizagem concreta e conforme o contexto histórico no qual se situa.

Por um lado, a falta de formação específica e adequada – tal qual é possível identificar nos dados empíricos desta pesquisa – leva os próprios docentes a não se compreenderem preparados para as proposições que a realidade escolar demanda. Por outro, a devida formação específica reveste o profissional da educação da consciência de seu valor, da sua responsabilidade de formação permanente e da totalidade de sua função docente, como afirma Pimenta (1996, p. 87):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanentemente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Essas questões que orientaram a nossa investigação se pautam em uma perspectiva da educação sexual como uma das dimensões do ser humano, razão pela qual deve ser contemplada, a fim de que se efetive seu desenvolvimento integral. Nesses termos, compreende a sexualidade também como construção cultural e não estritamente biológica, como a concebe a visão prevalente, que ainda conserva forte influência da medicina higienista.

Além disso, concebe que a educação sexual emancipatória demanda a mediação de um profissional mais capacitado, portanto de um professor com formação específica e adequada. Para tal, é necessário repensar continuamente a identidade docente e sua convergência para o debate sobre a formação continuada e a sua prática em sala de aula, inclusive sobre a temática pesquisada nesta dissertação.

É, portanto, de suma importância que ocorra uma mudança de postura na elaboração das políticas educacionais, principalmente no que tange à sexualidade, pois é urgente a instrumentalização do professor, pela formação. Em particular quanto à formação para aspectos específicos da demanda social e quanto à construção de uma postura crítica e favorável à reflexão, com vistas a melhor prepará-lo para enfrentar os desafios, as incertezas e as complexidades próprias da profissão.

Conforme Pimenta (2009), a mudança de entendimento pelo professor é essencial para a abertura das discussões, tanto na esfera política, como nas realidades das escolas brasileiras. É, pois, essa abertura para as discussões, reflexões e questionamentos que possibilitaram uma nova visão de como a sexualidade deve ser tratada e percebida na formação humana, sem velar, silenciar e ocultar os sujeitos. Essa construção tem respaldo legal na atual Constituição Federal e na LDB/1996, que conferem o direito a todos de uma formação integral, orientada em princípios de liberdade e de igualdade, não obstante eventuais lacunas e contradições que essas leis contenham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância desta temática encontra-se na necessidade de aprofundamento das discussões e estudos relacionados à educação sexual. Seja pela dificuldade que grupos conservadores impõem para efetivá-la, seja pelas dificuldades, limitações e equívocos enfrentados e/ou cometidos pelos professores e profissionais da educação dentro dos espaços escolares, marcados pela pluralidade, diversidade e especificidades culturais, sociais e econômicas.

Contudo, a escola não pode se omitir das tensões da sociedade, ao que o espaço educativo deve combater as desigualdades, deixando de reforçar situações excludentes no cotidiano. Enfim, a escola tem o desafio de articular o comum com o plural.

O nosso objetivo principal foi o de desvelar as intencionalidades nas/das Políticas Educacionais quanto à educação sexual nas escolas estaduais do estado de Goiás. Esse caminho foi traçado inicialmente no Capítulo I, com uma abordagem dos conceitos de Educação, na qual se trataram aqueles que contemplam uma visão voltada ao ambiente escolar, este como o espaço privilegiado do saber. Trataram-se de forma concreta as nomenclaturas educação sexual e orientação sexual, esclarecendo contradições e equívocos no emprego desses termos. Assim, discutiram-se os conceitos de sexualidade na concepção de Michel Foucault e de outros autores, e apresentou-se uma abordagem da formação docente na prática de ensino da educação sexual.

É interessante explicitar que o País carrega herança histórica, principalmente de muitas lutas e complexas dificuldades ao se estudar, pesquisar ou até mesmo ensinar acerca da sexualidade, especialmente quando se trata de espaços de educação formal, pois como bem ilustram Bourdieu e Passeron (2012) o sistema educacional é um dos mecanismos de reprodução social e tende a reproduzir práticas de manutenção da ordem e perpetuação de ideologias das classes dominantes.

Assim, ao se compreender que as políticas educacionais para a educação sexual no espaço escolar é um conhecimento que não deve ser negado, e que os professores e alunos têm o direito a um debate teoricamente consistente, possível apenas com a formulação de políticas de formação específica para os professores (inicial e continuada). Mas não quaisquer políticas de formação, é necessário que estejam intrinsecamente relacionadas a um novo modelo educacional – completo, de qualidade e sem a orientação ideológica do pensamento hegemônico.

No Capítulo II evidenciaram-se as discussões sobre as políticas educacionais voltadas para a educação sexual no contexto escolar, em que se notabilizaram o seu ocultamento e seu silenciamento nos mais importantes documentos que regem o nosso sistema educacional. Assim, conclui-se que, principalmente na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996, a educação aparece velada, nas entrelinhas, respaldada pelos princípios (como o da liberdade e o da igualdade) que orientam essas leis e pelos objetivos propostos (como o do desenvolvimento integral), e não por referências explícitas à educação sexual ou quanto a gênero. Evidentemente que o texto constitucional, por exemplo, tem suas lacunas e, por vezes, algumas contradições, em particular os relacionados a aspectos como igualdade e liberdade. Essa falta de objetividade muitas vezes não protege o cidadão ou resguarda suas especificidades, deixando margem para que aspectos como preconceitos e tabus ainda aflijam os indivíduos que se colocam como diferentes na sociedade.

Por sua vez, o ECA, o PNE 2014-2024 e o PEE-GO/2015 (principalmente o PNE 2014-2024 e o PEE-GO/2015) buscam ocultar a sexualidade, muito em virtude da pressão exercida por grupos sociais, religiosos/conservadores, buscando impedir, assim, a concretização aos educandos de um desenvolvimento integral a que a lei maior, a CF/1988, dá direito. Todavia, o ocultamento e o silenciamento da educação sexual, nas políticas públicas educacionais, são motivos de muita preocupação em especial dos estudiosos e pesquisadores da temática.

Por sua vez, no Capítulo III apresenta-se a análise dos dados empíricos, permitindo identificar que o princípio da liberdade apresentado na Constituição Federal está longe de se efetivar na realidade das escolas estaduais em Aparecida de Goiânia. Essa constatação se apresenta claramente na análise dos nossos dados empíricos.

O levantamento empírico, com vistas a apreender a realidade concreta, surpreendeu em particular quando se perguntou aos professores se eles conheciam o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola. Enquanto 88% dos respondentes no Colégio Canário afirmaram que sim, apenas 52% dos respondentes do Colégio Beija-Flor confirmaram. Ora, se todos os professores devem participar da elaboração do PPP, como alguns nem sequer o conhecem?

Esse é um aspecto que provoca surpresa e merece reflexão. Uma vez que quase metade dos professores – no caso do Colégio Beija-Flor – desconhece o PPP, a escola está sujeita a não desenvolver práticas pedagógicas efetivas e, principalmente, deixar de lado uma gestão democrática, participativa e eficiente, que à luz de nosso entendimento pode interferir diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem. Conforme advoga Veiga (1997, p. 13): “O

projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Ou seja, se todos os profissionais da escola e a comunidade escolar não se encontrarem caminhando no mesmo rumo, assume-se o risco uma educação vazia.

Para Veiga (2007), a construção do PPP ligada à formação humana significa trilhar uma educação participativa e solidária, visando à construção de uma escola melhor para todos. Diante disso, a escola é um ambiente onde se encontram diferentes indivíduos, com experiências e histórias diversas e isso, muitas vezes, pode acarretar conflitos, mas, por intermédio da diversidade, a instituição pode optar pelo crescimento, propondo momentos de discussão e reflexão, visando à construção e à execução de um PPP coletivo.

Para Bourdieu (2001), o conformismo não ocorre por acaso. O autor esclarece que o poder simbólico carrega em si força social e é por ela estruturado, podendo conduzir ao conformismo grupos sociais e frações de classe. Pode, portanto, afetar os profissionais da educação, os alunos e a sociedade em geral.

Outra questão preocupante é o conceito e a importância da educação sexual para os professores. Suas respostas se pautaram na concepção da educação preventiva e informativa. Quando se perguntou aos respondentes sobre o que entendem por educação sexual, 100% deles a relacionaram às DSTs e à gravidez na adolescência. Quando perguntados sobre a importância de discutir com os alunos sobre DSTs e métodos contraceptivos, 100% dos respondentes consideraram esses conteúdos relevantes. As respostas à pergunta sobre o que entendem sobre por educação sexual permitem inferir que os docentes não detêm o embasamento teórico acerca do assunto, e por isso não compreendem a sexualidade em suas mais diversas dimensões, como apresenta Goldberg (1988) citado por Figueiró (2006):

Que concebe a educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade. (GOLDBERG, 1988 *apud* FIGUEIRÓ, 2006, p. 31).

Tal qual Figueiró (2006) assinala, para que as transformações necessárias ocorram, faz-se essencial uma concepção dialética e política de educação sexual. Uma vez que a educação sexual vise à emancipação dos sujeitos, a sexualidade será concebida como a dimensão mais ampla da condição humana, em que o ser humano é o participante ativo na construção pessoal e social por influenciar na construção de valores e normas sexuais, ou seja,

o indivíduo pode vir a ser sujeito da sua própria sexualidade. Essa ideia da autora é o conceito que confere significação à sexualidade para além da visão higienista.

A educação sexual na escola deve preparar, primeiramente, o educador para que ele possa realizar seu papel de forma eficiente. Esse tipo de formação continuada é o mesmo considerado por Freire (2004) como necessária e essencial, para que a prática educativa do professor consiga promover uma educação eficaz. Os resultados desta pesquisa mostram que uma parcela significativa de professores de 93% sente-se despreparada para trabalhar a educação sexual de forma efetiva, para eles há necessidade de auxílio por parte da escola nesse preparo. Apenas 1 (uma) participante da pesquisa, o que corresponde a 7% dos respondentes, entende-se preparada para a educação sexual; trata-se de uma docente com Licenciatura em Biologia.

Concorda-se com Brzezinski (2008) quando defende que a formação docente é uma prática pedagógica, onde deve ocorrer a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis. A autora aponta que a formação dos professores da educação básica deve se pautar “pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural do envolvido nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142).

Assim, o estudo da teoria da educação sexual e da sua base de ensinamento não deve estar subjugado a apenas um profissional, e sim amparado por uma mudança nas políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada. Ou seja, o modelo de formação deve fornecer aos professores conhecimentos, habilidades e atitudes para ampliação dos conhecimentos de forma a se tornarem profissionais reflexivos e investigadores, habilitando-os a atuarem devidamente no contexto educacional.

Compreende-se que a sexualidade não necessita e não deve ser incluída na escola apenas por questões biológicas e médico-higienista, visto que se trata de algo muito mais amplo, complexo e profundo; diz respeito às reflexões sobre o ser, sobre a realização humana. Sendo assim, a escola é considerada solo das mais privilegiadas manifestações da subjetividade.

Logo, uma proposta de educação sexual na escola não pode cogitar apenas o controle da vivência da sexualidade dos alunos, como uma via preventiva, mas sim ter como finalidade uma formação que promove o ser humano em todas as suas dimensões e potencialidades. Trata-se de uma educação emancipatória, posto que, em face do valor incalculável da liberdade, o ser humano precisa da sexualidade para crescer moralmente em autonomia e

superar limitações e desigualdades sócio-históricas, livrando-se das relações de dependência, alienação e opressão.

Essa temática demanda mais estudos, pesquisas e diálogos contínuos, tudo de forma contínua e metódica. A pesquisa científica, sobretudo, torna possíveis apropriações e disseminação do conhecimento para além da aparência, do senso comum, como nossa sociedade tem tratado a sexualidade. Dentre as indagações oportunas identificadas a partir desta pesquisa empírica, encontra-se o fato de que no Colégio Beija-Flor 24% dos docentes apresentam de 16 a 25 anos de profissão, sem que tenham recebido formação continuada sobre educação sexual. Esse dado permite questionar as políticas educacionais de formação de professores, pois, se a Orientação Sexual foi tema transversal por tantos anos, todos os professores desse período deveriam ter recebido essa formação específica. De modo que uma pesquisa acerca das antigas e mesmo das novas políticas educacionais de formação de professores – especificamente voltadas para a educação sexual – mostra-se bastante pertinente como objeto de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2º Semestre, 2001.

AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. Escola e educação Sexual: uma relação necessária. In: **Anais do IX Seminário ANPED Sul**, Caxias do Sul, RS: 2012.

ARENDT, H. **O que é política**. Tradução de Reinaldo Guarany. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, M. C. **Educação sexual**: debate aberto. São Paulo: Vozes, 1982.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 17. tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**, v. 1, 11. ed. Brasília: Editora da UnB, 1998,

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Questões de sociologia e comunicação**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRAGA, E. R. M. Sexualidade infantil: a importância da formação de professores (as) na questão de gênero. In: **Educação no século XXI**: Múltiplos desafios/ Sandra Regina Cassol Carbello, Sueli Ribeiro Comar (organizadoras). Maringá: Eduem, 2009.

BRASIL. CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2010**: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento-Base. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. _____. **Conferência Nacional de Educação: documento final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

_____. _____. **Conferência Nacional de Educação 2014: documento final**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. _____. **Conferência Nacional de Educação 2014: documento-referência**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 5 out. 1988.

_____. _____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 27 dez. 1961.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 dez. 1996.

_____. _____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 7 fev. 2006.

_____. _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: apresentação (Proposta)**. 2017. Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/09/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 fev. de 2017.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 01 fev. de 2017.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105 p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

CAMPOS, F. I. **Ciência Política: Introdução à teoria de Estado**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHAUÍ, M. et al. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, FCC, fev. 1981, n. 36, p. 9911.

CNBB. CNBB. Nota da Regional Sul 3 sobre riscos da Ideologia de Gênero. 2015. Disponível em: <<http://arquidiocese-pa.org.br/wordpress/2015/06/nota-do-regional-sul-3-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira: projetos em disputa: Lula x FHC na campanha eleitoral**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, 1996.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975, p. 1.144.

FERREIRA, V. D. **Reformulação curricular do Ensino Médio no estado de Goiás (2007-2011)**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Goiás, Regional Catalão. Catalão, GO, 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 50-63, 1996.

_____. **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009a.

_____. **Educação sexual: múltiplos temas**. Londrina: UEL, 2009b.

_____. **Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira**. In: Seminário de Ciências Sociais/Humanas, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade)

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A Ordem do Discurso**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FURLANI, J. **Encarar o desafio da educação sexual na escola.** Curitiba: SEED-PR, 2009.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, 46, 269-285, 2007.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. *In:* GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.

_____. Pressupostos do Projeto Pedagógico. *In:* MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** 1994. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOIAS. CEE. **Lei Complementar nº 26**, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7070. Acesso em: 2 de mar. de 2018.

_____. _____. **Resolução CEE/CP n. 5**, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-03/resolucao-conselho-estadual-de-educacao-no_-5_2011.pdf Acesso em 2 mar. 2018.

_____. **Lei nº 18.969**, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. SEDUCE 2015. PEE 2015-2025. Goiânia: 2015.

_____. SEE. **Currículo em debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5.** Goiânia: SEE-GO, 2009.

GUIMARÃES, I. R. F. **Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da educação sexual.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HÖLFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JARDIM, P. D.; BRÊTAS, S. R. J. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. **Revista Brasileira Enfermagem**, v. 59, n. 2, p. 157-62, 2006.

JOSSO, M. C. **Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional**. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí: ANPEDSUL, 2008.

LIMA, H. **Educação sexual para adolescentes**. Desvendando o corpo e os mitos. São Paulo: Iglu, 1996.

LIMA NETTO, A. M. de. **Educação sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais**. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

LOGES, T. A. Supervisão escolar na formação docente continuada. *In*: ANDREOLA, B. A. et al. (Orgs.). **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas? *In*: POCAHY, Fernando (Org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**. Porto Alegre: NUANCES, 2010.

_____. *Gender and sexuality: contemporary pedagogies*. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAISTRO, V. I. de A. Desafios para a elaboração de projetos de Educação Sexual na escola. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

MARCANTE, G.; GIRARDELLO, S. V.; SARTORI, J. Encontros, desencontros e reencontros: memória de um processo. *In*: MUHL, E. H. et al. (Orgs.). **Diálogo ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 191-203.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. *In*: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola, nº 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MARTINS, L. **Pelo menos oito Estados retiram referências a gênero dos planos de educação**. 29 jun. 2015 Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/06/pelo-menos-oito-estados-retiram-referencias-a-genero-dosplanos-de-educacao-4791753.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARTINS, M. A. V. Pedagogia: sua construção como um fenômeno de significações humanas. **Ambiente educação**. São Paulo, v. 2, n.1, p. 28-38, jan./jul. 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Mendes, P. de O. e S. P. Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos "igualdade de gênero e orientação sexual" do PNE 2014/2024: uma crítica em torno do cenário em questão. 231f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.
MISKOLCI, R. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2010. p. 75-111.

_____. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 12 out. 2017.

MOREIRA, M. F. S. **Fronteiras do desejo**: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

OLIVEIRA, D. A.; SOUSA, S. M. Z. L. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. **Revista de Educação AEC**. Ano 25, n. 100, jul./set. 1996. p. 148-166.

Pimenta, S, G. **Saberes pedagógicos a atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2009.

Prado, M. A. M; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRIBERAM. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/ideologia>>. Consultado em: 19 fev. 2018.

REYNAUD, R. M. **Projeto Político-Pedagógico Escolar: instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

RIBEIRO, P. R. C. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U. 1990.

RODRIGUES, A. R. F.; SALLES, G. D. **Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual: Formação de Professoras e Alunas Multiplicadoras como Metodologia de Ensino**. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. ISSN2177-8248. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. GT6- Gênero e Educação.

ROSSI, A. J. **As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAes, DCNs e PNE**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARTORI, J. Equipe diretiva e articulação de projetos político-pedagógicos coletivos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 94, dez. 1995.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *In: BERNARDO, M. (Org.). Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.34. 2007.

SANTOS, P. S. M. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In: AQUINO, J. G. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

SILVA, L. M. M.; SANTOS, S. P. **Sexualidade e formação docente**: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Campinas, 2011

SILVA, R. C. P. da. Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

SILVA, R. C. P. da; MEGID-NETO, J. Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, São Paulo, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, T. C. B. Educação sexual *versus* informação sexual na família e na escola. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 147-156, jan./jun. 2004.

_____. **Notas de encontro**: Projeto de Pesquisa “A corporeidade/subjetividade e a educação sexual nos espaços escolares na contemporaneidade”. PUC Goiás, PPGGE, Mestrado em Educação. Goiânia: 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

VALLADARES, K. **Orientação sexual na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

VIANNA, C. **Estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa?: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VITIELLO, N. **Reprodução e sexualidade**: um manual para educadores. São Paulo: CEICH, 1994.

_____. **Sexualidade quem educa o educador**: um manual para jovens pais e educadores. 2. ed. São Paulo: Iglu, 1997.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977a.

_____. Implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 26, p. 21-27, 1977b. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1718/1702>>. Acesso em: 02 de fev. de 2018.

_____. **Sexualidade, política, educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

APÊNDICE A - Questionário para os professores



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Projeto de Pesquisa: “Educação sexual nas políticas educacionais: um estudo na rede estadual de ensino de Aparecida de Goiânia”, em desenvolvimento na PUG-GO pela mestrandia Lorena Carvelo e Silva Lima, orientada pela Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira. Este questionário deve ser respondido por **professores regentes da Rede Estadual de Ensino na cidade de Aparecida de Goiânia**. Garantimos que todas as suas respostas serão estritamente confidenciais e o anonimato será rigorosamente mantido, não aparecendo o seu nome em nenhuma parte do questionário. Para o bom andamento da pesquisa é fundamental muita seriedade nas respostas. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido (a) com alguma questão ou com todo o questionário, não há obrigatoriedade em respondê-lo. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente.

1. Faixa Etária

- Até 25 anos De 26 a 35 anos De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos Mais de 56 anos

2. Sexo

- Feminino Masculino

3. Formação (marque todos os itens que competem a sua formação)

- Doutorado. Curso: _____
 Mestrado. Curso: _____
 Especialização. Curso: _____
 Ensino Superior completo. Curso: _____
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Médio
 Ensino Médio - Magistério

4. Qual (is) disciplina (as) você leciona?

5. Qual o tempo de exercício da profissão que possui?

- 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos
 16 a 20 anos 21 a 25 anos mais de 25 anos

E na Rede Estadual de Goiás? _____

6. O que você entende por “educação sexual”?

7. Você considera importante lecionar aos alunos o conteúdo de educação sexual no ensino...

Infantil Fundamental Médio Superior

8. Esta unidade de ensino oferece (aulas, cursos, oficinas) abordando a temática de educação sexual?

Sim Não Desconheço

9. Como vocês lidam com as situações que envolvem a sexualidade nas salas de aula ou nas dependências da escola?

Não fazemos nada Conversamos com os alunos Reprendemos os alunos

Outra resposta Explique-a _____

10. Há casos de gravidez, não desejada, na escola que você trabalha? Como vocês lidam com esse fato?

Não fazemos nada Conversamos com os alunos Orientamos a procurar o serviço médico;

Explique _____

11. Você considera importante discutir com os alunos sobre DSTs?

SIM NÃO

12. Você acha necessário informar sobre os métodos preventivos?

sim não

13. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola?

sim não

14. Sua escola tem uma proposta de educação sexual inserida no Projeto Político-Pedagógico?

Se sim, qual objetivo desta proposta?

15. Em sua opinião existe um professor responsável por realizar o trabalho com o conteúdo de educação sexual na sua escola? Por quê?

APÊNDICE B – Entrevista: professores

I- Atuação Profissional

1. Após formado/a você já participou de algum curso de formação continuada voltado para a sexualidade?

Se sim, que curso foi este? Quem ofertou o curso? Que assuntos foram tratados?

2. Na sua prática pedagógica você já realizou alguma ação com seus alunos sobre as temáticas que compreendem a educação sexual?

Se sim, que tipo de ação?

Se não, por quê?

3. No cotidiano da sala de aula você identifica demandas que requerem o trabalho pedagógico com os conteúdos da educação sexual?

Se sim, que demandas são estas?

Você as compartilha com outros professores e/ou com a coordenação?

Há alguma medida adotada para essas demandas?

4. Você se sente profissionalmente qualificado para atender às demandas que surgem com seus alunos no tocante à educação sexual?

Se não, explique-nos...

Se sim, explique-nos...

5. Onde busca material de estudo sobre o tema?

6. Conhece livros didáticos ou paradidáticos que abordam o tema educação sexual?

II- Contexto escolar

1. Qual o papel da escola no que se refere à temática da educação sexual?

Ela deve ser a responsável por trabalhar essa temática na escola?

Se não, quem deve ser responsável?

2. Você tem conhecimento se a Secretaria de Estado da Educação (SEDUCE), na qual esta unidade educacional está inserida, possui alguma proposta de educação sexual para os anos finais do ensino fundamental?

Se sim, caracterize-a.

3. Como professor, você se sente legalmente amparado para atuar com a temática de educação sexual neste estabelecimento de ensino?

4. Quais documentos legais e autores trabalham com o tema da educação sexual?

Você se apoia neles ao elaborar suas aulas?

5. Se você atua com a temática, de que forma os alunos que estão inseridos nas turmas em que você ministra aulas são atingidos com as suas propostas de trabalho?

6. Como atua com as famílias para inserir a temática na sala de aula?

7. Existe resistência e/ou conflito da comunidade escolar (famílias, professores, gestor (a), coordenação, funcionários) diante da inserção da educação sexual no espaço escolar?

ANEXO A – Termo de aprovação no Conselho de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Sexual nas Políticas Educacionais: Um estudo na rede estadual de Aparecida de Goiânia

Pesquisador: LORENA CARVELO E SILVA LIMA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 79505417.0.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.530.389

Apresentação do Projeto:

Educação Sexual nas Políticas Educacionais: Um estudo na rede estadual de Aparecida de Goiânia

Pesquisadora: LORENA CARVELO E SILVA LIMA

Orientadora : Prof.ª Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira

A presente pesquisa propõe investigar a legislação educacional e verificar a existência de uma legislação que aborde a educação sexual no ensino fundamental e qual a sua aplicabilidade na realidade do ambiente escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral da pesquisa desvelar as intencionalidades nas / das Políticas Educacionais nas escolas estaduais em relação a educação sexual .

Como objetivos específicos: Analisar quais os dispositivos legais que tratam da Educação Sexual; Compreender como os sujeitos trabalham a Educação Sexual no espaço escolar; Conhecer a percepção dos professores sobre as políticas educacionais em relação a educação sexual, nos espaços escolares e Compreender como está estruturado a Educação Sexual nas escolas estaduais de Aparecida de Goiânia.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@puçgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.530.389

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Contemplado. Há apenas uma sugestão. Confira recomendação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há

Recomendações:

Sugiro que no Projeto da Plataforma Brasil o texto do risco seja:

Os riscos físicos e psicológicos são mínimos, pois o participante responderá um questionário e será entrevistado. Mas se houver algum dano (imediate, tardio, direto, indireto) decorrente da sua participação nesta pesquisa, ele terá direito a assistência integral e gratuita.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto Aprovado, considerando a Resolução 466/2012 CNS e 510/2016 CNS.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.089		
Bairro: Setor Universitário		CEP: 74.605-010
UF: GO	Município: GOIANIA	
Telefone: (62)3046-1512	Fax: (62)3046-1070	E-mail: cep@puogoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.530.389

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1016507.pdf	19/02/2018 09:48:31		Aceito
Cronograma	cronogramaatualizado.docx	19/02/2018 09:40:44	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleatualizado.docx	19/02/2018 09:39:38	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Outros	respostaacomite.docx	19/02/2018 09:34:10	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Outros	respostas.docx	12/01/2018 10:32:28	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Outros	entrevistaquestionario.docx	12/01/2018 10:31:47	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Cronograma	cronogramadapesquisaATUALIZADO.docx	12/01/2018 10:31:20	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termotcle.docx	28/11/2017 09:56:52	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Cronograma	cronogramadapesquisa.docx	28/11/2017 09:56:39	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Outros	respostasaacomite.docx	28/11/2017 09:56:15	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	26/10/2017 12:47:05	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	escolas.pdf	26/10/2017 12:43:24	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	20/10/2017 11:35:18	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOS.docx	20/10/2017 11:34:36	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.docx	20/10/2017 11:32:56	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	20/10/2017 11:30:40	LORENA CARVELO E SILVA LIMA	Aceito

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3046-1512

Fax: (62)3046-1070

E-mail: cep@puogoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.530.389

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 07 de Março de 2018

Assinado por:

Cejane Oliveira Martins Prudente
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br