

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO
ESTADO DO PARANÁ**



Franciele Lorenzi

Francisco Beltrão - PR
2017

FRANCIELE LORENZI

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO
ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa **Cultura**, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Giseli Monteiro Gagliotto

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

L869e Lorenzi, Franciele.
A Educação Sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná / Franciele Lorenzi. --- Francisco Beltrão (PR), 2017.
200 f.

Orientadora: Giseli Monteiro Gagliotto

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2017.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação,
Comunicação e artes, área de concentração: Educação, Cultura, Processos
Educativos e Formação de Professores

Inclui bibliografia

1. Professores formação. 2. Educação sexual. 3. Ensino superior. 4. Planos de aula. I. Gagliotto, Giseli Monteiro. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 370.71

Rosângela A. A. Silva – CRB 991810

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRANCIELE LORENZI

TÍTULO DO TRABALHO: A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO/A
PEDAGOGO/A NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e
aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título
de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientadora - Giseli Monteiro Gagliotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Eduardo Nunes Jacondino
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Vera Márcia Marques Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis (UDESC)

Francisco Beltrão, 20 de dezembro de 2017

*Dedico esta dissertação ao meu tesouro e
querido filho, João Vitor. Contigo aprendo a cada dia,
razão da minha luta constante em
acreditar que outra educação é necessária e possível.
Ao meu companheiro Alberi, presença constante,
amorosa e fortalecedora durante todo esse processo.
Se cheguei onde estou, é porque você sempre permaneceu ao meu lado.
Aos pedagogos e às pedagogas que não perdem o brio frente às
dificuldades de ensinar.
A todos aqueles e aquelas que com bravura,
se permitem repensar suas práticas, seus preconceitos e tabus.*

Agradecimentos

Chegou o momento de agradecer... porque se vocês estão lendo essa página, eu consegui! A palavra de ordem é GRATIDÃO!

*Eu só quero agradecer
Por ter vocês
Pra acompanhar minhas loucuras
Por me aguentarem insegura
Me tornarem mais madura
E me mostrarem que os sonhos não se devem adiar
Por almoçar depois do horário
Falar mal do Bolsonaro e desenhar Luigis, Marios
Cogumelos sem parar
Por dar risada de tudo e sempre colorir meu mundo
Com as cores mais bonitas que eu já vi alguém pintar
Por me amarem com a mesma intensidade
E por serem, de verdade,
a melhor família que eu pudesse ganhar.
(Dádiva – Ana Vilela)*

Cada pessoa que por algum momento caminhou comigo, deixou um pouquinho de si e levou um pouquinho de mim. Acredito, assim como Jácomo, que “há pessoas com a alma perfumada”. Os sentimentos também têm seus cheiros.

Tem gente que tem cheiro de passarinho quando canta. De chuva em dia de domingo. Ao lado delas, esquecemos o relógio e não nos importamos com o tempo. Ao lado delas, nos sentimos envolvidas no calor de um longo abraço. Assim é meu tesouro, João Vitor. Soube, pacientemente, dividir a minha atenção com os livros, com o computador e às tantas exigências que uma dissertação desprende. Obrigada, filho!

Tem gente que tem cheiro de aconchego, de chocolate quente em uma manhã de inverno. Ao lado dessas pessoas, nos sentimos mais confiantes. Pode fazer muito frio lá fora, mas ao lado delas, enfrentamos até uma tempestade de neve. Obrigada, meu namorado, meu

companheiro, meu cúmplice Alberi! Obrigada por me dar a mão e caminhar sempre ao meu lado.

Tem gente que tem cheiro de colo, talvez porque é para lá, que corremos quando o desespero bate. Ao lado delas, resgatamos força que nem sabíamos ser possível. Mãe (Silvania) agradeço, por ser essa mulher guerreira e por me ensinar a lutar pelos meus ideais. Você é meu exemplo de garra e determinação!

Tem gente que tem cheiro de açaí com banana e leite ninho. Ao lado delas, nos sentimos fortalecidas, pela energia da alegria de que é preciso forças para continuar. Obrigada, irmãs Daniele e Camila.

Tem gente que tem cheiro de domingo ensolarado. Ao lado delas a gente se sente comendo pipoca no sítio, sem relógio e sem agenda. A vida fica com a cara que ela tem de verdade, mas que a gente desaprende de ver. Obrigada minhas amigas, Crisliane e Fernanda!

Cris, vou honrar sempre o nosso lema de adolescentes: “independentemente de qual for a tua decisão, eu estou do seu lado!” Obrigada, irmã que a vida me deu de presente.

Tem gente que tem cheiro de festa com churrasco. Ao lado delas, a gente se sente chegando em casa e trocando o salto pelo chinelo. Sonhando a maior tolice do mundo, com o gozo de quem não liga pra isso. Claudia, Andreza, Cris, Fer e Dani, obrigada por compartilharem momentos tão especiais comigo.

Tem gente que tem cheiro de chimarrão com pipoca doce. Ao lado delas podemos ser transparentes, às vezes doce, às vezes amarga. Foi esse tempero da vida que nos aproximou. Sou grata por ter vocês sempre por perto. Fran Menin, Gisah e Taninha, porque juntas somos imbatíveis! #quartetofantático.

Fran Menin... obrigada por compartilhar comigo, manhãs, tardes, noites e, ultimamente, madrugadas de estudos. A tua transparência é uma das maiores virtudes. Tua garra, determinação e alegria faz de você um ser único. Obrigada por tudo! Minha ABNT ambulante (hehehe).

Gisah... com as palavras certas em todo e qualquer momento, sua sensibilidade e cuidado com as palavras são minha inspiração, aprendo aprendo muito contigo! És uma mulher de fibra. Tão doce quanto o

algodão doce e tão fera quanto uma leoa. Obrigada pela companhia, pelas palavras acolhedoras, pelos pitacos, pelo chimarrão, pelas pipocas grudadas, pelos chazinhos de chimarrão, pelas manhãs, pelas tardes e pelas noites.

Taninha... mesmo à distância, se manteve presente. Nosso passarinho que voou para longe do ninho e que faz tanta falta. Menina, mulher e autêntica. Obrigada pelas tantas cuias de chimarrão, pelos sorrisos e pelas angústias compartilhadas, nossa amizade nos torna cada vez mais fortes.

Tem gente que tem cheiro de passeio no jardim. Ao lado delas, a gente percebe que a sensualidade é um perfume que vem de dentro e que a atração que realmente nos move não passa só pelo corpo. Corre em outras veias, pulsa em outro lugar.

Nesse jardim, há aquela flor de espécie rara, aquela que exala um perfume único. Ao lado delas, aprendemos a olhar, a lutar e a conquistar. Não importa se faça chuva ou faça sol, no final tudo dá certo. Prof. Giseli, minha orientadora, minha amiga, minha professora, obrigada por confiar em mim!

O que mais deixa esse jardim bonito é a diversidade de cores. Ao lado delas nos sentimos ganhando um buquê de carinho. Obrigada, meninas do LABGEDUS: Joice, Tailize, Sabrina, Denise, Géssica, Clénia, Raoany, Daniele e Eduarda.

Obrigada prof. Ângela por ler o meu primeiro projeto! Obrigada, prof. Zé Luiz, pelas considerações!

Colegas de Mestrado, obrigada!

Obrigada, professor Eduardo pelas riquíssimas contribuições; és uma referência para mim.

Professora Vera, admiro a profissional e a pessoa que és. Sua sensibilidade me encanta. Sou imensamente grata por cada palavra.

Finalmente, agradeço àqueles/as que, de uma maneira ou outra, me acompanharam e ajudaram nessa caminhada e que, porventura, não mencionei.

Sou pedagoga, professora e educadora sexual

*"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor,
que por não poder ser neutra,
minha prática exige de mim uma definição.
Uma tomada de posição.
Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.
Não posso ser professor a favor de quem quer que seja
e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor
simplesmente do Homem ou da Humanidade,
frase de uma vaguidade demasiado
contrastante com a concretude da prática educativa.
Sou professor a favor da decência contra o despudor,
a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a
licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de
esquerda. Sou professor a favor da luta constante
contra qualquer forma de discriminação,
contra a dominação econômica dos
indivíduos ou das classes sociais.
Sou professor contra a ordem capitalista vigente
que inventou esta aberração: a miséria na fartura.
Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.
Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática,
boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,
se não brigo por este saber,
se não luto pelas condições materiais necessárias
sem as quais meu corpo, descuidado,
corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho
que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste".
(PAULO FREIRE, *Pedagogia da Autonomia*, 2004, p. 102 e 103).*

RESUMO

LORENZI, Franciele. **A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO ESTADO DO PARANÁ**. 199 páginas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

O estudo tem por objeto as matrizes curriculares e o ementário dos cursos de graduação em Pedagogia, no que se refere à Educação Sexual. O objetivo principal foi identificar disciplinas que contemplam a Sexualidade e a Educação Sexual como componente curricular em suas matrizes e/ou nas ementas das disciplinas, no referido curso das universidades públicas do estado do Paraná. Pautamo-nos em investigar sobre quais paradigmas encontra-se fundamentada a Educação Sexual e qual foi o contingente de inferências e determinantes econômicos, éticos, políticos, religiosos, tecnológicos e sociais, que levaram a institucionalização da temática pelas instituições sociais. Realizamos uma revisão teórico-bibliográfica e das produções científicas nas pós-graduações *stricto sensu* acerca da temática Educação Sexual, Currículo e Cursos de Pedagogia, nos bancos de dados BDTD, SCIELO, Domínio Público, CAPES e nas bibliotecas digitais das universidades públicas do estado do Paraná. Encontramos quatorze (14) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado, entretanto, não identificamos pesquisas que discutiam nosso objeto de estudo. Tomamos como base a teoria marxista, e como referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético, a fim de identificar e analisar as contradições, possibilidades e limitações dos Cursos de Pedagogia, no que tange à formação dos/as pedagogos/as em Educação Sexual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que faz uma análise documental das matrizes curriculares e ementários atuais do curso. Traçamos o percurso histórico das políticas públicas à educação no Brasil com o intuito de compreender como se materializaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), a qual passou a ter a docência como base de sua identidade. Dessa forma, investigamos se o/a pedagogo/a vem recebendo formação histórica e embasamento teórico necessário, para trabalhar a Sexualidade Humana no exercício da docência. Identificamos trinta e um (31) cursos de graduação em Pedagogia, dos quais localizamos a oferta de duas (02) disciplinas, na modalidade optativa, relacionadas à Educação Sexual. Essas disciplinas abrangem quatro (04) dos 31 cursos e são ofertadas em uma das universidades estaduais e na universidade federal. Nesse sentido, observamos a discrepância e a fragmentação entre os documentos que sustentam a Educação Básica e o Ensino Superior frente as políticas públicas. No momento atual, enfrentamos uma crise econômica, política, moral e social; por conta disso, reflete uma crise teórica e educacional. Para tanto, adequar os PPPs e/ou PPCs, dos cursos de Pedagogia, às exigências burocráticas e legais não dão conta de atender os desafios e demandas que emergem do contexto social e adentram às universidades e às escolas. Faz-se necessário suscitar um processo de reestruturação do Currículo como um todo, o que significa desconstruir ou superar a fragmentação da prática do/a pedagogo/a, uma vez que, quem define tal prática nem sempre é o mesmo sujeito que a pratica. Defendemos a Educação Sexual Emancipatória, na formação inicial e na formação continuada de professores, que vise superar a fragmentação da Sexualidade e que nos possibilite o exercício político, histórico, filosófico e antropológico de forma autêntica.

Palavras – chave: Sexualidade; Educação Sexual; Matriz Curricular; Formação de Professores; Cursos de Pedagogia.

ABSTRACT

LORENZI, Franciele. SEXUAL EDUCATION IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE IN PARANÁ STATE. 199 pages. Dissertation (Master degree) - Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

The purpose of the study is the curricular matrices and the undergraduate courses in Pedagogy regarding to Sexual Education. The main objective was to identify subjects that contemplate Sexuality and Sexual Education as a curricular component in their matrices and/or in the syllabuses of the subjects, in the mentioned course of the public universities in Paraná State. We seek to investigate on which paradigms Sexual Education is based and what was the contingent of inferences and economic, ethical, political, religious, technological and social determinants that led to the institutionalization of the theme by social institutions. We carried out a theoretical-bibliographic revision and the scientific productions in the post-graduations *stricto sensu* about the subject Sexual Education, Curriculum and Pedagogical Courses, in the databases BDTD, SCIELO, Public Domain, CAPES and in the digital libraries of the public universities in Paraná State. We detected fourteen (14) master's dissertations and one (01) doctoral thesis, however, we did not identify research that discussed our object of study. We took as basis the marxist theory, and as a theoretical-methodological reference, the historical-dialectical materialism, in order to identify and analyze the contradictions, possibilities and limitations in the Pedagogy Courses, with respect to the formation of the pedagogues in Education Sexual. It is a qualitative and quantitative research that makes a documentary analysis of the curricular matrices and current emementaries of the course. We trace the historical course of public policies to education in Brazil in order to understand how the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (DCNCP, 2006) materialized, which started to have teaching as a basis for its identity. In this way, we investigate if the pedagogue has been receiving historical training and the necessary theoretical background, to work the Human Sexuality in the exercise of teaching. We identified thirty-one (31) undergraduate courses in Pedagogy, of which we located the offer of two (02) subjects, in the optional modality, related to Sexual Education. These courses cover four (04) of the 31 courses and are offered at one of the state universities and at the federal university. In this sense, we observed the discrepancy and fragmentation between the documents that sustain the Basic Education and the Higher Education in front of the public policies. At the present time, we faced an economic, political, moral and social crisis which reflects a theoretical and educational crisis. To do so, adapting the PPPs and / or PPCs of the Pedagogy courses to the bureaucratic and legal requirements do not account for meeting the challenges and demands that emerge from the social context and enter the universities and schools. It is necessary to bring about a process of restructuring the Curriculum as a whole, which means deconstructing or overcoming the fragmentation of the pedagogue's practice, since who defines this practice is not always the same subject that practices it. We defend Emancipatory Sexual Education, in the initial formation and in the continuous formation of teachers, that aims to overcome the fragmentation of Sexuality and that allows us the political, historical, philosophical and anthropological exercise of authentic form.

Key - words: Sexuality; Sexual Education; Curriculum; Teacher formation; Courses of Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS - *Acquired Immunodeficiency Syndrome*
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBES – Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CEDES – Centro de estudos Educação e Sociedade
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE /CP – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DCE – Diretrizes Curriculares Educacionais
DST – Doença Sexualmente Transmissível
EAD – Educação a Distância
FAED – Faculdade de Educação
FCC – Fundação Carlos Chagas
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GEES – Grupos de Estudos sobre Educação Sexual
GEPEX – Grupo de estudos sobre educação e sexualidade
IESs – Instituições de Ensino Superior
LAB. ADOLESCER – Laboratório de Educação Sexual Adolescer
LABGEDUS – Laboratório e Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade
LDB – Lei de Diretrizes de Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros
LGBTQIA – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as
MBL – Movimento Brasil Livre
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
NUDISEX – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual
NUPELIA – Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE – Planos Estaduais de Educação
PME – Planos Municipais de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PNE – Planos Nacionais de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSE – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SPE – Programa Saúde e Prevenção nas Escolas
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dissertação 1.....	105
QUADRO 2- Dissertação 2.....	106
QUADRO 3- Dissertação 3.....	107
QUADRO 4- Dissertação 4.....	108
QUADRO 5- Tese 1.....	108
QUADRO 6- Dissertação 5.....	109
QUADRO 7- Dissertação 6.....	110
QUADRO 8- Dissertação 7.....	111
QUADRO 9- Dissertação 8.....	112
QUADRO 10- Dissertação 9.....	113
QUADRO 11- Dissertação 10.....	114
QUADRO 12- Dissertação 11.....	114
QUADRO 13- Dissertação 12.....	115
QUADRO 14- Dissertação 13.....	116
QUADRO 15- Dissertação 14.....	117
QUADRO 16- Revisão bibliográfica por temática.....	120
QUADRO 17- UENP.....	127
QUADRO 18- UEL.....	128
QUADRO 19 -UNICENTRO.....	129
QUADRO 20 -UEM.....	129
QUADRO 21- UEPG 1.....	130
QUADRO 22- UEPG 2.....	130
QUADRO 23- UEPG 3.....	131
QUADRO 24- UEPG 4.....	131
QUADRO 25- UNESPAR 1.....	132
QUADRO 26- UNESPAR 2.....	132
QUADRO 27- UNIOESTE 1.....	134
QUADRO 28- UNIOESTE 2.....	134
QUADRO 29- UNIOESTE 3.....	135
QUADRO 30- UNIOESTE 4.....	135
QUADRO 31- UNIOESTE 5.....	136
QUADRO 32- UNIOESTE 6.....	136
QUADRO 33- UFPR 1.....	137
QUADRO 34- UFPR 2.....	137
QUADRO 35- UFPR 3.....	138
QUADRO 36- UFPR 4.....	138
QUADRO 37- Disciplinas e componentes curriculares que compõem os cursos de graduação em Pedagogia nas universidades públicas do Paraná.....	142
QUADRO 38– PPP vigente 2008 a 2016 – UNIOESTE / Francisco Beltrão.....	147
QUADRO 39– PPP vigente a partir de 2017 – UNIOESTE / Francisco Beltrão – Disciplina 01.....	147
QUADRO 40– PPP vigente a partir de 2017 – UNIOESTE / Francisco Beltrão – Disciplina 02.....	147

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	15
I – OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRA	26
1.1 Da história da Sexualidade Humana à institucionalização da Educação Sexual	26
1.2 Afinal, o que é Sexualidade? O que é sexo?	45
1.3 Educação Sexual ou Orientação Sexual?	49
1.4 Políticas públicas para a Educação no Brasil e a Educação Sexual	58
1.5 Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná no contexto das políticas públicas nacionais	71
II DA ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	89
2.1 O método, as categorias de análise e o objeto	90
2.2 Abordagem e tipo de pesquisa	96
2.3 Delimitação do objeto de estudo e procedimentos para coleta de dados	100
2.3 Educação Sexual e currículo: análise das matrizes curriculares e ementários que compõem os cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Paraná	125
III O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A /A PEDAGOGO/A	151
3.1 A trajetória histórica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Paraná e a Educação Sexual	153
3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNCP – 2006) e as matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Paraná	165
3.3 Educação Sexual e matriz curricular: uma análise das disciplinas e ementários dos Cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	187

PRIMEIRAS PALAVRAS

A presente pesquisa busca produzir conhecimentos sobre a formação do/a Pedagogo/a no que se refere à Sexualidade Humana. Caracteriza-se por situar-se na Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Trata-se de um estudo sobre os fundamentos epistemológicos da formação inicial do/a Pedagogo/a sobre a temática ou concepção paradigmática de Sexo, Sexualidade e Educação Sexual, presentes nos currículos atuais dos cursos de graduação em Pedagogia, das Universidades públicas do estado do Paraná.

As inquietações acerca dos limites e das possibilidades do trabalho voltado à Sexualidade Humana nos acompanham desde a graduação em Pedagogia (2008). Nessa pesquisa, assumimos o compromisso de compor e atualizar as fontes e discussões sobre a Educação Sexual. Norteadas pelo horizonte utópico, assumimos aqui, o compromisso da transformação social, tendo este trabalho como um subsídio tanto na formação inicial nos cursos de Licenciaturas, mais especificamente em Pedagogia, bem como na formação continuada de professores/as.

Goldenberg (2004) observa que, a escolha de um objeto a ser estudado, não surge espontaneamente; é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade. De acordo com a autora, buscamos explicitar nossa trajetória de inserção nas esferas sociais, que se constituíram como fundamental para a escolha do objeto e ao desenvolvimento da investigação a ser realizada. A construção do objeto de estudo partiu da relação da pesquisadora com o curso de Pedagogia, primeiramente como acadêmica do curso. Ao longo do processo de formação, as preocupações com o objeto foram se transformando em função das etapas profissionais e das oportunidades de discussões e estudos relacionados à formação de professores e Educação Sexual, principalmente após a inserção no LABGEDUS (Laboratório e Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade) da UNIOESTE de Francisco Beltrão – PR.

Um dos fatores primordiais, que levaram à construção da problemática, foi constatar que não havia, no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, curso do qual a pesquisadora era

egressa (2004), disciplinas ou componentes curriculares que abordassem a temática em seus conteúdos. No entanto, no conteúdo programático das disciplinas Psicologia da Educação I, II e III ofertadas nos primeiros, segundos e terceiros anos respectivamente da graduação em Pedagogia, havia um pequeno espaço às discussões relacionadas à Sexualidade e à Educação Sexual. Mesmo não estando na matriz curricular e na ementa das disciplinas Psicologia da Educação I, II e III, as angústias e as dúvidas sobre as manifestações da Sexualidade estavam presentes a todo momento, às vezes de forma sutil, sublinear ou de forma intensa.

A experiência da pesquisadora, no curso de Pedagogia, proporcionou contato com o conhecimento científico sobre Educação Sexual despiando-lhe de estereótipos encorajados e normatizados ao longo da história. Segundo Bondía (2002), a experiência só ocorre quando nos permitimos e abrimos espaço a novos conhecimentos, a conhecer o que nos causa desconforto e refletir criticamente sobre as nossas convicções. Nesse sentido, nossa pesquisa busca enfatizar a importância de um currículo que contemple a Educação Sexual na formação inicial de professores.

Na atuação como Professora Pedagoga em uma instituição escolar com oferta de Ensino Fundamental e Médio (2008 a 2014) no município de Francisco Beltrão – PR, convivendo diariamente com as crianças e os adolescentes, em constante mudança no comportamento, nosso estranhamento quanto ao que era estabelecido como “natural” e “normal” só aumentava. Contato este, que proporcionou experiências, acompanhadas das mesmas angústias que identificamos nas pesquisas levantadas em nossa revisão bibliográfica, ou seja; como abordar a temática Sexualidade na escola? Quem é responsável pela Educação Sexual?

Na lembrança estão, os não raros momentos de repressão das manifestações da sexualidade, vivenciado pelas crianças e adolescentes, momento natural e fundamental à sua etapa de desenvolvimento. Embora os professores, estagiários e equipe pedagógica apresentassem muita boa vontade, em contribuir nas resoluções de questões que envolvessem a sexualidade, não tínhamos conhecimento teórico para compreender e lidar com tais manifestações. Foi então, que procuramos a UNIOESTE, mais precisamente o LABGEDUS (Laboratório e Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade) liderado pela professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto, que nos acolheu prontamente.

Nesse período, constatamos que nós, professores, na maioria das vezes, não pensamos que não estamos educando sexualmente. Não sabemos lidar com as questões referente às manifestações da sexualidade das crianças e dos adolescentes, que emergem no ambiente escolar. Manifestações que refletem a descoberta do corpo, o uso de roupas ajustadas ao corpo, as apresentações culturais envolvendo a sensualidade, a agressividade dos adolescentes, a maquiagem, o espelho do banheiro, a troca de olhares, o direcionamento da afetividade, o interesse pelo outro, a relação aluno *versus* professor. Questões que poderiam ter sido melhores trabalhadas, se tivéssemos formação nesta área, que não podem passar despercebidas e nem serem banalizadas.

A partir dos encontros semanais para estudo, realizados no LABGEDUS e a participação do Laboratório de Educação Sexual Adolescer, também coordenado pela professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto, as indagações passaram e se tornar uma problemática que necessitava de investigação. Iniciar o caminho da pesquisa não é uma tarefa fácil, pois para além da pesquisa, as perguntas fazem parte da nossa expressão e do nosso modo de ver o mundo. É questionar a realidade e permitir se questionar o tempo todo, uma vez que estamos imersas em nosso objeto de estudo. Assim, a presente pesquisa não se limita a responder as perguntas iniciais, mas constitui-se em um campo de abertura para novos questionamentos, o que justifica a doação do materialismo histórico-dialético.

No decorrer da pesquisa, através do levantamento bibliográfico, constatamos, que falar sobre Sexualidade ainda é algo revestido de preconceitos. Quando acontece está relacionada à biologia do corpo, à separação dos sexos, à prevenção da gravidez na adolescência e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Geralmente, o tema é abordado nas aulas de Ciências ou, então, quando interdisciplinar, pelos professores que fizeram algum curso, ou que participam de grupos de estudos relacionados à temática.

Nossa pesquisa estudou as matrizes curriculares e ementas das disciplinas que compõem a grade curricular vigente, dos cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas do Paraná, uma vez que a formação acadêmica da pesquisadora foi nesta área e as indagações foram ganhando forças no exercício da profissão. O objetivo foi identificar o contingente de inferências e determinantes econômicos, éticos, políticos, religiosos, tecnológicos e sociais, que levaram à materialização das Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DNCCP, Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15/05/2006). Compreender as relações existentes entre a estrutura social e o sistema político brasileiro na construção da identidade e desenvolvimento da história da Educação Sexual institucionalizada no Brasil, especialmente na formação dos/as Pedagogos/as.

Nesse sentido, buscamos avaliar as contradições, as limitações e as perspectivas da Educação Sexual apresentadas em nossas escolas, especialmente no que tangem à formação inicial de professores/as, no curso de graduação em Pedagogia. Quais são as disciplinas que regem o curso em questão e quais as concepções de Educação Sexual que permeiam tal espaço pedagógico? O que queremos dizer aqui, é que muito embora, os professores não contemplem a temática da Educação Sexual em suas aulas, não tenham a intenção de educar sexualmente, estão educando com base em suas convicções, na forma de se vestir, na forma de pensar e falar sobre a temática, uma vez que a sexualidade transita em todos os espaços, independente se intencional ou não. O intuito é debater em torno das questões epistemológicas que estão entre a Educação Sexual e a formação do/a Pedagogo/a, reconhecendo a Pedagogia como um campo ou forma do agir humano e, portanto, produto histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos.

Nossa pesquisa está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006) e nas matrizes curriculares que compõem os currículos atuais dos cursos de graduação em Pedagogia. Através de uma análise crítica da história da Sexualidade Humana, bem como da história da Educação Sexual escolar no Brasil, buscamos fundamentar a necessidade da inserção de uma disciplina na grade curricular do curso em questão, que aborde a construção social, histórica e cultural da Sexualidade. Uma vez que a partir das DCNCP de 2006, a docência passou a constituir a base à identidade do/a Pedagogo/a, cuja responsabilidade está na formação de um sujeito em sua totalidade; considerando seus aspectos, físicos, psicológicos, sociais e culturais.

Partimos do pressuposto da existência de uma Educação Sexual na escola, quer ela aconteça de forma intencional ou espontânea. Entretanto, faz-se necessário verificar

qual é sua identidade. Pesquisas como Silva (2009), Quirino (2013) e Magalhães (2016) apontam que o conteúdo presente na escola é ministrado, na maioria das vezes, na disciplina de Ciências/Biologia, com enfoque para o funcionamento biológico da Sexualidade. É necessário articular o conhecimento biológico ensinado incluindo condicionantes históricos, culturais, políticos, sociais, éticos e estéticos da Sexualidade.

Nesse sentido, nosso *primeiro capítulo* consiste em traçar a história da Sexualidade no Brasil e como a Educação Sexual foi institucionalizada pela Igreja, pela Medicina e pela Educação escolar. Através dos estudos sobre as políticas públicas nacionais para a Educação, a partir de 1980, analisamos de que forma a Educação Sexual passou a ser uma preocupação social e adentrou às escolas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como componente curricular para a Educação Básica, na forma de Tema Transversal.

O debate pela Educação Sexual no Brasil, que se estende desde a década de 1980, e a extensa luta à inclusão da temática dentro da escola, encontra-se subjacente aos estudos na área das Ciências Humanas, desenvolvidos até o momento (WEREBE, 1998). Na década de 1990, segundo Saviani (2012), com as reformas políticas e educacionais no Brasil, a equipe do Ministério da Educação (MEC), convocou estudiosos internacionais, para constituir um currículo nacional para a Educação, tendo como lema principal “Educação para Todos”, no intuito de que o Brasil alcançasse um patamar de desenvolvimento considerável na visão dos países desenvolvidos.

A partir de então, segundo Figueiró (2001) em 1995, nasceu a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e em 1997 foi finalizado com a inclusão dos Temas Transversais, entre eles, a *Orientação Sexual*. Muito embora, a Educação Sexual tenha sido implementada como Tema Transversal nos currículos escolares da Educação Básica, ela não foi discutida para os currículos dos cursos de Licenciatura. O que nos remete a questionar: Será que os/as professores/as, e, portanto, os/as Pedagogos/as, estão recebendo formação necessária para atender às necessidades da Educação Básica?

Delineamos em nossa pesquisa, elementos de alcance teórico e epistemológico para investigar sobre que paradigmas se institucionalizou a Educação Sexual e como se

apresenta nas disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia. Nesse sentido, retornarmos às matrizes conceituais sobre a Sexualidade, fundamentadas na área das Ciências Humanas, para elucidar como se estabelecem as relações políticas, sociais, culturais e educacionais no que tange a Educação Sexual para a formação do/a pedagogo/a. Esclarecer como são determinados os conhecimentos, relativos à Sexualidade, que permeiam o Curso de Pedagogia. A partir do contexto histórico cultural, apresentar que a Sexualidade é inerente ao indivíduo, definida pela natureza dialética do ser humano. O ser humano é um ser que se faz, na medida em que se relaciona com a natureza para prover a sua subsistência e com os outros seres humanos de onde deriva seu caráter social (MARX, 2008). A partir de “algumas pré-condições, constroem uma identidade e diversidade, sua natureza e seu ser” (SILVA, 2001, p. 76).

Nessa direção, nos pautamos em autores como Sigmund Freud, final do século XIX que por meio da descoberta da sexualidade infantil, seus estudos e interpretações, nos apresentam uma gama de conteúdos e formas de conceituar e entender a Sexualidade na construção de um novo saber sobre o ser humano e seus desejos. Este autor, retoma a Sexualidade como objeto de estudo, colocando-a como centralidade para os estudos científicos na área das Ciências Humanas.

Outro autor fundamental para a nossa pesquisa é Michel Foucault, século XX. Em sua trilogia: História da Sexualidade, Foucault (2003), faz referência à era vitoriana, final do século XVII, quando a Sexualidade é retirada da esfera social e passa para a esfera privada, mais especificamente para o quarto da família burguesa assumindo a função reprodutiva do sexo.

Foucault (2003) aborda pontos historicamente significativos para a compreensão da história da Sexualidade, construída através de discursos e relações de poder: a imposição do falar sobre o sexo para então dominá-lo. De acordo com o autor, nos últimos três séculos houve um afrouxamento dos códigos morais, nunca se falou tanto em sexo, se produziram vários discursos e, como consequência, novas regras e novos mecanismos de controle destes discursos e práticas para redimensioná-los. Para o poder, o sexo é sempre algo negativo que precisa ser controlado e combatido visando um direcionamento utilitário.

Retomamos às pesquisas e às referências apontadas por Nunes (1987), quando define que a Educação Sexual não é estática, mas uma construção dinâmica que abrange a política e a história marcada pelas mudanças estruturais e econômicas da sociedade capitalista. Considerando que a ciência é um conjunto de conhecimentos que se transformam e se reestruturam em função da organização social, precisamos compreender como ela se desenvolve para então, entendermos de que forma os conhecimentos são acumulados e validados pelas novas organizações sociais.

Entendemos que a Sexualidade hoje e, portanto, a Educação Sexual estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico-cultural de determinada época, de acordo com a estrutura e às relações sociais. Assim, pretendemos investigar se nas disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia, nas universidades públicas do estado do Paraná, há componentes curriculares referentes à Sexualidade Humana. Quais seriam as diretrizes que sustentam o currículo do Curso de Pedagogia e suas disciplinas? O/a Pedagogo/a está recebendo formação teórico-científica em Educação Sexual para atuar como professora na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e na Gestão Escolar?

O *segundo capítulo* traz, de forma específica e mais detalhada, os passos da pesquisa, desde a construção do objeto à fundamentação teórica, coleta de dados, revisão bibliográfica: o caminho que percorremos e os percalços que enfrentamos à concretização da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo. No primeiro momento, partimos de uma revisão bibliográfica, nas bibliotecas digitais das universidades públicas do estado do Paraná, nos bancos de dados BDTD, SCIELO, DOMÍNIO PÚBLICO, CAPES, das produções em pós-graduações *stricto sensu*, sobre Sexualidade, Educação Sexual, cursos de graduação em Pedagogia e Formação de professores bem como de livros e artigos científicos referentes a tais categorias.

O segundo momento consistiu, na investigação focalizada (ALVES, 1991), na coleta de dados através da análise documental, realizada nas bases de dados digitais das Universidades públicas do estado do Paraná. Os documentos avaliados consistiram de: matrizes curriculares e ementários das disciplinas atuais, ofertadas nos Cursos de graduação em Pedagogia das referidas universidades.

No terceiro período, quando se trata da análise final, por meio da leitura marxista de cunho crítico – dialético, verificamos a presença de disciplinas relacionadas à Sexualidade e à Educação Sexual nas matrizes curriculares atuais dos cursos de graduação em Pedagogia das universidades pesquisadas, a relevância e os limites que se apresentam como componentes curriculares na formação do/a pedagogo/a.

A análise documental parte das matrizes curriculares atuais e das ementas das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia, identificadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, a saber: UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), UEL (Universidade Estadual de Londrina), UEM (Universidade Estadual de Maringá), UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) e UFPR (Universidade Federal do Paraná), totalizando sete universidades estaduais e uma federal. Estes documentos foram analisados e quantificados diante da presença ou ausência de disciplinas relacionadas à Sexualidade e à Educação Sexual.

No *terceiro capítulo*, apresentamos a relação entre a formação em Pedagogia e a Educação Sexual. Primeiramente delineamos a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. A partir das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), nos aprofundamos no estudo das disciplinas e componentes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, nas universidades públicas do Paraná, por considerar que a partir das novas diretrizes, a base da identidade do curso é a docência.

A Pedagogia como uma ciência que agrega as dimensões históricas, filosóficas, sociais, políticas, antropológicas, questionamentos éticos e campos científicos de saberes sobre o homem (SILVA, 2001), torna o curso de Pedagogia nossa referência para dinamizar o objeto de estudo: a Educação Sexual na formação inicial dos professores. A Sexualidade como condição humana e a Pedagogia como uma teoria específica da educação do homem, de forma multidisciplinar podem desenvolver todas as potencialidades do sujeito. Um instrumento científico, formado por múltiplas epistemologias, que serve de subsídio teórico para o que seria o desenvolvimento integral do ser humano.

Segundo Saviani (2012), há distintas concepções sobre a Pedagogia: como teoria da educação, como filosofia e como a própria ciência. No entanto, todas convergem em um único ponto: a educação. Para compreendermos a construção da identidade e da história da Pedagogia no Brasil, nos fundamentamos, principalmente, em Saviani (2012), Brzezinski (1994), Silva (2003), Libâneo & Pimenta (1999).

Ao tomar como fundamento diferentes áreas do conhecimento científico, a Pedagogia dispõe de recursos teóricos e metodológicos que embasam a educação institucionalizada, que transitando com propriedade na área da cognição e desenvolvimento humano e, pela gama de recursos aos estudos do “homem” como ser socialmente produzido, pode integrar diferentes áreas do conhecimento efetivando a propalada interdisciplinaridade (SILVA, 2001). No caso da Sexualidade, tomando como referência as teorias produzidas pela História, Filosofia, Psicanálise, Antropologia entre outras fontes, a Pedagogia pode, a partir de critérios de organização cognitiva interdisciplinar, conservar as teses de cada ciência humana, enriquecer e ampliar a produção do conhecimento relacionada às mais complexas dimensões da Sexualidade Humana e à sua diversidade de manifestações.

Para fundamentar a importância da formação em Educação Sexual, buscamos referenciais em Werebe (1998), Figueiró (2001, 2009, 2014, 2015), Silva (2001), Gagliotto (2009), Furlani (2009, 2016) entre outros autores que enfatizam a perspectiva de emancipação do indivíduo em seus aspectos éticos, estéticos e políticos. Para nós, a Ética, consiste em que o sujeito possa desenvolver de forma crítica e analítica sua autonomia, compreensão de mundo e valorização, manifestação dos interesses e respeito à diversidade. Como estéticos compreender que há singularidades em manifestar a Sexualidade, mas que também faz parte de um processo social. E no que se refere ao aspecto político, exercer a criticidade e se permitir conhecer a diversidade, a se perguntar sobre o que é considerado “natural” e “normal” no exercício da cidadania.

Muito se fala nos trabalhos acadêmicos, em como os/as Pedagogos/as devem agir, mas não há, a nosso ver, uma análise crítica dos processos formativos que contemplem tais elementos teórico-práticos no que tange à Sexualidade e à Educação Sexual. Isto é o que identificamos através da análise das matrizes curriculares e ementas de tal curso de graduação.

As reformas educacionais institucionais na década de 1990, juntamente com as mudanças conjunturais da sociedade influenciaram na estruturação curricular dos cursos de graduação em Pedagogia, nas Universidades e, conseqüentemente, na atuação do/a pedagogo/a na docência. O amparo legal para o exercício profissional vem, desde então, se modificando, acompanhando a evolução da sociedade e a necessidade do profissional no âmbito da pesquisa e no mercado de trabalho.

Appel (2006, p. 182), nos provoca a identificar qual é a ideologia por traz deste documento, quais são as intenções e qual é o sujeito – professor/a, que o Curso de graduação em Pedagogia quer formar. O autor (2006) nos aponta que do ponto de vista crítico, temos duas implicações: “primeiro, qualquer matéria sob investigação deve ser vista em relação as suas raízes históricas – como evoluiu, de que condições surgiu, etc. – e as suas contradições e tendências latentes no futuro”. As contradições, o movimento e o desenvolvimento são normas para qualquer instituição educativa, incluindo as Universidades as quais fizeram parte do nosso recorte de pesquisa.

No decorrer dos capítulos, apresentamos os limites e as possibilidades existentes frente ao retrocesso das políticas públicas no que se refere à Educação Sexual institucionalizada. Seleccionamos documentos referentes às políticas públicas para a Educação no Brasil e as discussões recentes sobre a inclusão e/ou exclusão da temática Educação Sexual no currículo da Educação Básica.

Identificamos que a universidade tem trabalhado de forma fragmentada, em disciplinas com conteúdo específico e não de forma interdisciplinar como propõe a Pedagogia como ciência. Se tratando de Sexualidade, observamos que falar sobre o tema só está presente em grupos/núcleos de pesquisas não articulados à graduação ou então, quando presentes na graduação, são inseridos em disciplinas como Psicologia da Educação pelo fato de os professores serem pesquisadores dessa área.

Assim, afirmamos, a urgência do trabalho com Sexualidade e Educação Sexual em uma concepção histórica e cultural, estabelecendo a contextualização, refletindo ética e esteticamente sobre os valores e padrões morais impostos pela sociedade. Acreditamos

que a formação do/a pedagogo/a, tendo como base a docência, deve contemplar a sexualidade de maneira plena¹.

As mudanças das forças capitalistas, no século XX, produziram um impacto em todos os campos da ação humana, a globalização trouxe a necessidade de um novo rearranjo no manejo das Ciências Humanas e principalmente na educação, o que impactou diretamente na formação de professores e na ação educativa. Acreditamos que o conhecimento nos liberta e para tanto, apreender a história social, política e econômica acerca da sexualidade humana e a formação de professores, nos possibilita criar espaços para debates e significações com responsabilidade e autonomia.

Nesse sentido, a figura da capa, representada pela “Árvore da Vida”, “Árvore do Conhecimento”, assim como para o pintor Klimt (1910), é um símbolo que reúne temas da flor à mulher, da destruição da vegetação à renovação das estações. Desta forma, consideramos que a Educação Sexual passa por renovações constantes e a nossa luta permanece com as raízes cravadas em solo fértil.

¹Em todas as suas dimensões: subjetivas, eróticas, procriativas, suas significações e consequências.

I – OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRA

Quando o português chegou debaixo duma bruta chuva, vestiu o índio. Que pena! Fosse uma manhã de sol, o índio, tinha despidido o português (Oswald de Andrade, 1972).

Neste capítulo, percorremos parte da história da Sexualidade Humana, a partir de revisão bibliográfica, apresentando aspectos importantes em relação à Sexualidade e a sua compreensão ao longo do tempo. Recorremos à ciência histórica para entender que a Sexualidade é vivenciada de formas diferentes, conforme as organizações sociais. Ao realizarmos a leitura histórica da Sexualidade, apontamos sob quais paradigmas a Educação Sexual foi institucionalizada pela religião, pela medicina, pela educação escolar e pela política. Consideramos, nesse sentido, que a Sexualidade tem valores, significados, saberes e interpretações específicas em função da cultura e dos contextos social, econômico, histórico e político.

A presente pesquisa aponta como a Sexualidade traz heranças de uma cultura ocidental carregada de valores religiosos, éticos, estéticos e sociais. Procuramos esclarecer, neste capítulo, porque a Sexualidade se mantém permeada de preconceitos e mitos². Nesse sentido, enfatizamos a importância de conhecer a trajetória histórica da Sexualidade Humana e, igualmente, da institucionalização da Educação Sexual em nosso país.

1.1 Da história da Sexualidade Humana à institucionalização da Educação Sexual

Tomar a Sexualidade como objeto de estudo está longe de ser uma tarefa fácil, porque tal objeto nos remete a embates frequentes nos mais diversificados espaços sociais. Precisamos ter um posicionamento teórico-científico sobre valores que foram,

² Compreendemos mito como “narrativas existentes desde tempos imemoriais. Comunidades de todas as culturas e todas as épocas apresentam esse tipo de narrativa em seu discurso identitário” (GAGLIOTTO, 2009, p. 18).

tradicionalmente, construídos através de dogmas religiosos, que trazem heranças da família patriarcal e que não condizem com a realidade atual. De um lado, temos uma visão tradicional conservadora, que trata a Sexualidade como algo sujo, pecaminoso e que deva ser reprimida. Por outro lado, na contemporaneidade, a Sexualidade vem sendo banalizada havendo uma falsa ideia de liberdade dos corpos sem critérios éticos.

Os relacionamentos estão carentes de erotismo, de sensibilidade e de significados. É uma luta para quantificar as relações sexuais desprovidas de respeito, erotismo e sentimentos. Abordar a Sexualidade demanda, além de conhecimento científico, conhecer a história da Sexualidade, como nos constituímos seres humanos, dotados de valores, princípios, medos, pudores, atitudes e preconceitos. Nossa experiência, na formação de educadores sexuais, nos permite identificar nas falas dos pedagogos e professores, a marca de uma Educação Sexual tradicional e patriarcal; enquanto entre outros tratam da Sexualidade como desvinculada dos sentimentos, emoções, como uma prática corporal mercadológica.

Identificamos, em nosso levantamento bibliográfico, nas pesquisas acadêmicas *stricto sensu* das universidades públicas, no estado do Paraná, tanto em dissertações de Mestrado como em teses de Doutorado, que existe em comum, uma grande preocupação com a formação de professores. Apontam a necessidade da desconstrução de preconceitos sobre a Sexualidade por parte dos professores quando atuam no cotidiano escolar. Daí a necessidade de formação inicial e/ou continuada desses professores. Segundo Furlani (2009), a docência pode tanto servir para a manutenção ou à transgressão dos estereótipos construídos em relação à Sexualidade e a sua diversidade. Seja devido à formação “insuficiente”, seja por questões familiares e pessoais, valores introjetados na forma de pensar.

Segundo Nunes (1987), um dos autores pioneiros no estudo acadêmico sobre a Sexualidade, foram três sociedades patriarcais que mais influenciaram a nossa cultura ocidental: os *hebreus* que criaram a bíblia como “símbolo de uma tradição e moral ocidental” (GAGLIOTTO, 2009, p. 23). Os *romanos*, dos quais herdamos um casamento caracterizado pelo controle do homem sobre a mulher. E, por fim, os *gregos* “criadores da tradição filosófica, escolar, jurídica e pedagógica” (GAGLIOTTO, 2009, p. 24), que influenciam nosso comportamento nas relações sociais contemporâneas. A herança dos

gregos está na família patriarcal, na propriedade privada, no casamento arranjado. Os homens eram preparados às atividades que envolviam a ação e as mulheres à redoma da casa.

No Brasil, com a chegada dos portugueses, deu-se início ao processo de Colonização. A colonização passou por ciclos relacionados à comercialização e também por variações geográficas, produção e exploração de um determinado produto: Pau-Brasil, cana-de-açúcar, extração do ouro, entre outras atividades. As mudanças no contexto social e cultural, a entrada da colônia portuguesa no Brasil, além de várias outras influências, enfatizou a figura masculina e instituiu a família patriarcal (ENGELS, 1984).

Para os homens, esse contexto social, trouxe além das diferenças físicas e biológicas em seus corpos, a distinção de papéis sociais desempenhados por cada um dos gêneros: funções masculinas e funções femininas. A família era o único espaço comum entre homens e mulheres conforme apresenta Engels (1984). As mulheres com o compromisso de zelar pelo lar, por mais modesto que fosse ou se apresentasse, e para tanto cuidar dos filhos e do marido, sem participação social. Os homens, por sua vez, eram os protagonistas da história, com o dom da oratória e força física. Assim, a Sexualidade ganhava uma conotação enclausurada, dentro das paredes da propriedade privada, guardando as pulsões no mais íntimo do seu corpo (WEREBE, 1998).

A Sexualidade vivida pelos habitantes brasileiros, mais precisamente os índios, anteriormente à Colonização, era de forma integrada à vivência humana em sua plenitude, como um ser integral e completo e, não como um pecado moral. A partir da nova configuração e a influência religiosa trazida pelos portugueses

O amor tornou-se dissociado do corpo e a sexualidade apartou-se da Espiritualidade. O estado virginal da mulher, que no tempo da Deusa significava não pertencer a homem algum, pelo simples fato de pertencer a si mesma, passou a designar falta de experiência sexual e exigência fundamental para o matrimônio e a entrada no reino do céu. A partir desse momento, o feminino e a mulher foram sendo desvalorizados e a função patriarcal e a falocêntrica passaram a ocupar o topo da sociedade. (SOUZA LEITE, 2009, p.26).

No cenário da Colonização, incomodados com a nudez dos índios e escravos trazidos pelos portugueses, os jesuítas pregaram a repressão da Sexualidade com a

influência da Igreja Católica “[...] uma educação sexual, que, aos poucos, foi transformando a ideia de liberdade sexual em pecado moral [...]” (GAGLIOTTO, 2014, p. 29). Surgiu então, um Deus todo-poderoso superior a tudo e a todos. Vale ressaltar que os conceitos e palavras mudam e são reelaborados de acordo com o momento histórico e as relações de organização social e cultural da época e, para os portugueses, a nudez dos índios estava longe de ser erótica³.

No Brasil, os jesuítas desembarcaram em 1549, com intuito de catequizar os habitantes brasileiros por intermédio da palavra de Deus, na busca da perfeição humana.

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008, p. 173).

De acordo com os autores (2008), podemos entender a atuação jesuítica no Brasil, em dois períodos: o primeiro século foi de adaptação e a catequização dos índios aos costumes dos brancos; o segundo período se caracterizou pelo desenvolvimento e a expansão do sistema educacional dos jesuítas implantado no primeiro século. Com o passar dos anos, os padres jesuítas dedicaram-se, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia até a formação da burguesia urbana.

Os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço educacional institucionalizado e sistematizado (NUNES & SILVA, 2000; SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008; GAGLIOTTO, 2009). Esse processo caracterizou a nossa primeira tentativa de educação sexual. No fim do século XVI e início do século XVII, além da disciplinarização realizada

³Para Freud (2002), o erotismo refere-se a um conjunto libidinal de diferentes fontes de prazer. A sexualidade do indivíduo não se esgota nem se restringe à genitalidade. O erotismo faz referência ao “conjunto de valores e concepções sobre as questões relacionadas ao corpo, às funções, ao sexo, à construção de gêneros, à normatização de vínculos amorosos, a padrões definidores de normalidade que configuram o erotismo humano” (MAIA; HEREDERO; RIBEIRO, 2009, p. 01).

pelos jesuítas, instalou-se no Brasil o Santo Ofício, que, “igualmente, exercia papel de controle das práticas sexuais com vistas à condenação” (GAGLIOTTO, 2009, p. 46).

Através de estudos de registros judiciais e poemas barrocos, Del Priore (2011), apresenta as condições materiais em que a Sexualidade era vivenciada, reduzida ao controle dos comportamentos que envolviam o ato sexual e a redoma de uma família patriarcal. Essa família era composta pelo: pai, mãe, filhos, avós, netos e descendentes, tendo como figura principal o pai, considerado o provedor da família. A heterossexualidade era vista como única forma legítima de expressão da Sexualidade. Através de normas, valores e mecanismos, a heterossexualidade era a única forma considerada natural e reprimia-se às práticas sexuais que não tinham a finalidade de reprodução que eram concebidas como desvio, perversão, imoral, crime e doença.

A Sexualidade e o imaginário em torno do sexo, de acordo com a autora (2011), foram construindo-se, por meio da miscigenação, na precariedade e total falta de higiene. A presença dos escravos e as casas sem divisórias, sem chaves, dificultavam as manifestações da Sexualidade, principalmente, as relações sexuais. As camas, que hoje, compõem o quarto da maioria da população brasileira, foram artefatos que surgiram somente no século XIX.

Com o Manual do Confessor⁴, a Igreja controlava o comportamento dos casais. Assim, os casamentos eram despidos de conteúdo erótico e sexualizado, visto somente para a procriação; as práticas sem essa finalidade eram censuradas. Coube à Igreja Católica o papel de catequizar a população “ensinando-lhe” o uso adequado de seus corpos.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. As transformações oriundas do movimento Iluminista e dos princípios liberais divergiam dos interesses dos jesuítas. As reformas criadas pelo Ministro Marquês de Pombal pretendiam um “homem burguês”, o comerciante; mudanças na estrutura, política, ideológica e econômica. Marcando um novo tempo de reformas, uma vez que as antigas foram totalmente substituídas pelo ideal

⁴ De acordo com Del Priore (2011), o Manual do Confessor era um livro ao qual a igreja fornecia para os casais com informações referentes a como deveriam se comportar sexualmente, ou seja, ato sexual para procriação.

liberal. Essas transformações não ocorreram somente no Brasil, mas em todos os países do ocidente (SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008).

E nessas transformações, nossa cultura ocidental desconsiderou as culturas que, de alguma forma, em sua originalidade lidavam com a Sexualidade de forma prazerosa (GAGLIOTTO, 2009). Não cultivou a arte erótica⁵, conforme aponta Foucault (2003, p. 57-58).

Nossa civilização, pelo menos, à primeira vista, não possui *ars erotica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão.

Para o autor (2003), o século XVIII foi marcado pela demanda de discursos úteis e públicos. Os governos perceberam que precisavam lidar com a população, além dos sujeitos. Precisavam trabalhar os fenômenos específicos e as variáveis próprias: esperança de vida, morbidade, natalidade, formas de alimentação, *habitat* e estado de saúde.

No início do século XIX, após a vinda da família real para o Brasil e a abertura dos portos às nações amigas, o Príncipe Regente criou o curso de Medicina e Cirurgia junto ao Hospital Militar. A Medicina passou a ganhar espaço, porém nessa época, não era reconhecida como em nossos dias atuais; era limitada a curar doenças e salvar vidas (FIGUEIRÓ, 2001). A Sexualidade, para a Medicina, era tratada com enfoque nas doenças do sistema reprodutivo.

Segundo Ribeiro (2009), foi nesse período que a Medicina deixou a vocação urbana regida pelo ideal protestante e da influência do puritanismo inglês, herdado pelos médicos, filhos da burguesia, que até então, eram mandados à Coimbra para a formação

⁵ “*Ars erótica*: na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma” (FOUCAULT, 2003, p. 57).

em Medicina, e passa a apresentar um caráter normativo e classificatório considerando a família como seu objeto de cuidado.

A Medicina institucionalizou o saber sexual, no século XIX, criando a Sexologia, a primeira ciência a estudar o sexo. A grande influência desse ideal foi a obra do médico alemão Richard Von Krafft-Ebing, que carregada de normas e interditos do Cristianismo, defendia que o erotismo deveria ser regulado pela reprodução da espécie e dos ideais de amor a Deus e à família. Considerava a Sexualidade normal, aquela que realiza o ato sexual e dedica os afetos a um único par do sexo oposto com a finalidade de procriação.

Desta forma, qualquer desvio do instinto sexual⁶ de procriação seria um ato perverso e, portanto, uma manifestação anormal da sexualidade e mais, uma patologia que precisava ser tratada. O sentimento moral deveria ser procurado no sentimento de procriação, assim, a Medicina se caracterizava pela “definição, a identificação, a classificação e o tratamento dos aspectos patológicos da sexualidade” (RIBEIRO, 2009, p. 132).

No Brasil, a Medicina teve ascensão, na primeira metade do século XX, fundamentadas nos ideais europeus; no entanto, as especificidades raciais do povo brasileiro foram elementos essenciais para o desenvolvimento de propostas baseadas no Higienismo e Eugenismo⁷ “que visavam à pureza moral e cívica da sociedade brasileira, ou, em outras palavras, a regeneração física e moral da população” (RIBEIRO, 2009, p. 134).

⁶“Krafft-Ebing apresenta uma definição muito mais enxuta que as apresentadas anteriormente: a propagação da espécie humana, segundo ele, seria o resultado da ação de um instinto natural, que necessitaria de satisfação, tornando, quanto a esse aspecto, o homem equivalente ao animal. A diferença da espécie humana para as outras é que somente ela teria a capacidade de alcançar um nível superior do que aquele em que os animais estariam na medida em que poderia ultrapassar o servilismo aos impulsos sensuais e fazer da sexualidade uma força maior de manutenção da sua condição social e cultural. O instinto sexual seria, assim, a base do sentimento social, da poesia, artes, religião e outros. Mas, mesmo quando ultrapassado enquanto vício, sua função primordial manteria sempre a mesma função sexual que a dos animais: levar o homem à copula visando exclusivamente à propagação da espécie” (SIMIÃO, 2015, p. 43).

⁷ “O processo de industrialização brasileira demandava, por parte do Estado, um controle demográfico e político mais efetivo sobre a população, não cabendo, entretanto, comprometer a liberdade dos cidadãos” (MARQUES, 1994, p. 32). A eugenia baseava-se em disciplinar o corpo saudável e depurar a raça. ⁷Francis Galton (1822-1911) definiu a eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que poderiam melhorar a raça humana através de uma seleção genética em pessoas aptas e não-aptas para a reprodução (MARQUES, 1994).

Nesse contexto, o Estado aliou-se à Medicina obtendo grande êxito em seus ideais higienistas na época, pois devido ao aumento da população, também ocorreu o aumento de febres causadas por doenças contagiosas e epidemias. Este trabalho de higienização contribuiu para exercer controle por parte do Estado sobre a população, a fim de proporcionar a saúde e o bem-estar social, trazendo consigo os interesses econômicos e políticos, garantindo a mão de obra para alimentar os interesses da elite capitalista.

Ao tratar a Sexualidade como doença, a Medicina se aproximava das regras da Igreja, reforçando a família patriarcal e o sexo somente dentro do matrimônio. A igreja cuidava em reprimir as manifestações da Sexualidade considerando-as como algo pecaminoso; já a Medicina, as tratava como desvios e doenças que teriam sua etiologia nas práticas sexuais consideradas inadequadas. A figura feminina ganhou destaque nesse período como sexo frágil, do lar e cuidadora dos filhos, com o objetivo de reduzir o índice de mortalidade infantil da época.

Segundo Ariès (1981), desde a Antiguidade, mulheres e crianças eram vistas como seres inferiores, sem relevância social. A partir do desenvolvimento acelerado do Capitalismo, da implantação da escola para todos e da valorização da família, século XIX, a criança passou a desempenhar um novo papel na sociedade, lembrando que, de acordo com o autor (1981), os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p. 06).

Foi a partir de então, que as famílias passaram a se questionar quanto à educação dos filhos, temendo não dar conta, poderia procurar ajuda dos especialistas. A criança

passou a ter uma atenção especial, ou seja; passou a representar um grande interesse político e econômico para a sociedade (FIGUEIRÓ, 2001).

Neste momento, o discurso higienista adentrou as fábricas influenciando no comportamento humano. Considerava a prática da masturbação uma doença que fragilizava os homens e implicava na sua produtividade, comprometendo o rendimento no mercado de trabalho. O objetivo era prezar a quantidade e a qualidade da mão-de-obra para o reforço do Capitalismo, sem considerar o bem-estar da população, a qual continuava sendo ludibriada pelo ideal produtivo capitalista.

Corroboramos com Costa (1983) ao apontar que o discurso higienista foi o grande responsável pela configuração de muitas características da família contemporânea, uma vez que, "valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspiradas nos preceitos sanitários da época" (COSTA, 1983, p. 12). Conforme aponta Costa (1983), o ideal higienista

[...] criou, de fato, o corpo saudável. Corpo robusto e harmonioso, organicamente oposto ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial. Mas, foi este corpo que, eleito representante de uma classe e de uma raça, serviu para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a ele ligados (p. 13).

Nesse sentido, o ideal imposto era uma classe hegemônica, branca, monogâmica e heterossexual, a qual foi se consolidando como norma. Qualquer singularidade que não se encaixasse nesse viés era marginalizada. Aos poucos, as punições e castigos corporais foram sendo substituídos por uma educação moral que enclausurava o indivíduo dentro do seu próprio corpo, exigindo um autocontrole exacerbado, baseado em comportamentos padrões, disciplinado e que acabavam acarretando em um sujeito reprimido e competitivo, defensor de "raças puras".

A educação sexual que, segundo a higiene, deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles sãs e "raças puras" conseguiram, em grande parte, estes objetivos. [...] esta mesma educação desencadeou uma epidemia de repressão da sexualidade intrafamiliar que, até bem pouco tempo, transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da "política médica". Instigados pela higiene,

homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tyrannizar homens com o “nervosismo”; adultos a brutalizar crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexualidade. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição (grifos do autor, COSTA, 1983, p. 14-15).

Nos anos de 1920, as desigualdades sociais eram escancaradas. As condições sanitárias da população, indicadores de saúde, estavam em colapso. A febre tifoide e a tuberculose matavam muita gente. A riqueza e a miséria estavam em confronto diariamente. Estratégias eugênicas viraram política de Estado elaborando normas de conduta em sociedade e que ao mesmo tempo, servem de controle dessa mesma sociedade.

Utilizando-se da eugenia como técnica de poder, como instrumento científico por excelência, os eugenistas incorporavam “ao conceber a vida” controles reguladores que se constituíram como verdadeiros agenciadores do sexo, a definir a constituição das famílias; os modos de viver e trabalhar; as formas de educar os filhos; a sexualidade normal e as condutas desviantes; os imigrantes que o país suportaria; enfim, os meios de existir, para atingir o progresso biológico e então desfrutar do progresso social (grifos da autora. (grifos da autora. MARQUES, 1994, p. 20).

A higiene era qualificada, pela eugenia, como impositora de normas para regular a vida social das populações urbanas. A higiene que previa a regulamentação e ordenação do meio ambiente, bem como a ordenação dos padrões de habitação das diferentes classes sociais, também tinha o propósito de disciplinar a espécie. A partir do século XIX, a higiene inseria-se no governo político como um agente coercitivo à medida que incorporara a cidade e a população à esfera do saber médico (MARQUES, 1994).

A Medicina, preventiva e higienista, consolidou-se como uma forma de tornar as pessoas cada vez mais dependentes dos cuidados e orientações destes profissionais. Ao mesmo tempo, impuseram obrigações aos papéis sociais do homem e da mulher, privando a mulher do espaço social e da concorrência no mercado de trabalho. Para ela restava o espaço do lar, a educação dos filhos e os cuidados com o marido. A Medicina e a Igreja andavam lado a lado, pois, a primeira tratava a paixão e seus exageros como uma doença

que causava muitos malefícios de maneira que o amor patológico deveria ser tratado, enquanto, a igreja o concebia como pecado e algo sujo (DEL PRIORE, 2011).

Segundo Foucault (2003), a questão biológica que trata do poder sobre a vida da espécie, da raça e dos acontecimentos relacionados às populações desenvolveu-se, a partir do século XVII em dois momentos:

O primeiro centrou-se no “corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. [...] O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar (FOUCAULT, 2003, p. 131).

A família passou por essa nova configuração, trazendo consigo novos papéis sociais ao homem e à mulher, reduzindo o homem à paternidade, à virilidade, ao sustento da casa e, a mulher à maternidade, à afetividade e ao sexo frágil. "As preocupações fundamentais eram a solidez da família e a proteção da prole" (FIGUEIRÓ, 2001, p. 52). A ciência ganhou espaço de valor, a medicina passou a exercer sua influência e projeção higienista no controle da Sexualidade.

O discurso médico tinha por objetivo promover a superação dos mitos religiosos, muitas vezes, entretanto, estava aliado ao discurso religioso e civil. O “corpo produtor”, ideal para a realização do projeto moderno de sociedade, deveria ter como papel central a apropriação da natureza para a construção da sociedade urbano-industrial. Sobre ele, são realizados investimentos institucionais relativos à disciplina, ao enquadramento e à preparação para o trabalho. A nova sociedade industrial-capitalista passava a exercer uma sexualidade prescrita em termos de eugenia, controle e eficácia (GAGLIOTTO, 2009, p. 32).

Para Chauí (1984) e Werebe (1998), o período de repressão à Sexualidade que perdurou até o final do século XIX transformou as relações sociais enfatizando a figura masculina, deixando a figura da mulher como inferior, submissa e na redoma da propriedade privada. Uma cultura que “encouraçou o homem contra sua própria natureza

interior e contra a miséria exterior ao seu redor” (GUIMARÃES, 2002, p. 34), embasada no patriarcado e no autoritarismo.

No que tange à Educação escolar, em meados do século XVIII, a Educação Sexual sistemática passou a compor o quadro de discussões. Como nenhuma educação é neutra, ela era feita pela negação da sexualidade e pela repressão ao prazer sexual. Segundo Werebe (1998), uma educação “antisssexual”. No Brasil, as discussões para a Educação Sexual intencional, iniciaram somente no século XX, a partir da década de 1920.

Entre os pioneiros sobre o debate da Educação Sexual nas escolas, de acordo com Werebe (1998), apontamos José de Albuquerque, um médico à frente do seu tempo, cujas falas tematizavam a importância da Educação Sexual, essencial para um desenvolvimento sadio do indivíduo, da criança e nas diversas idades da vida. Como principais temas, abordava como ministrar a Educação Sexual; a Educação Sexual e o casamento; a Educação Sexual e as doenças venéreas; a Educação Sexual na puberdade; a Educação Sexual e a formação do caráter; a Educação Sexual nas escolas, entre outras especificidades.

Entre os destaques do pioneirismo de José de Albuquerque, segundo Ribeiro (2009), está a fundação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), em julho de 1933, no Rio de Janeiro, que reunia intelectuais da época, interessados em estudar e divulgar questões ligadas à Sexualidade e à Educação Sexual. De 1933 a 1939, Albuquerque editou o *Boletim de Educação Sexual*, que publicava artigos e notas informativas para o público em geral, circulando em todo o território nacional.

Quem ganhou destaque nesse período também, foi o Pe. Monsenhor Álvaro Negromonte, considerado um dos principais precursores sobre o comportamento de crianças e adolescentes, na época (COSTA, 2007). Ficou muito conhecido pelas suas obras voltadas às instituições escolares como⁸: os livros *A Pedagogia do Catecismo* (1938) e *A Educação Sexual: para pais e educadores* (1961). Vale ressaltar que o termo infância, tal qual o compreendemos nos dias de hoje, se deu no século XVI e consolidou-se no século XVII. Por muito tempo, a criança não foi vista como um ser em

⁸NEGROMONTE, Álvaro. **A pedagogia do catecismo**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1938; *Idem*. **Manual de religião**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1938. *Idem*. **A Educação Sexual: para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Edições RUMO, 1961.

desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas como um adulto em miniatura (GAGLIOTTO, 2014).

O objetivo das obras de Negromonte, segundo Costa (2007, p. 59), era “instrumentalizar pais e educadores no intuito de saber lidar com os *problemas*⁹ relativos à sexualidade infantil e adolescente”. A partir de então, uma intensa bibliografia sobre o tema Educação Sexual foi produzida pela Igreja Católica, a partir dos anos de 1930.

Após a Segunda Guerra Mundial e as mudanças trazidas pela República e pelos ideais da Modernidade, ocorreu a ruptura dos paradigmas até então estabelecidos e uma nova percepção do corpo entrou em cena, cuja característica era não mais estar escondido pelo excesso de roupas e véus (DEL PRIORE, 2011). A vida urbana exigia mais flexibilidade, velocidade e corpos saudáveis, daí o porquê de os médicos aconselharem a prática de exercícios físicos e de esportes, considerados até hoje como hábitos saudáveis.

Segundo autores como Goldeberg (1988), Figueiró (2001), Werebe (1998), Barroso e Bruschini (1982), Ribeiro (1990) e Guimarães (2002), a Educação Sexual nas escolas passou a ter visibilidade entre 1960 e 1964, quando escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas de orientação sexual para seus alunos. Mesmo com viés biológico, representavam um avanço para a época; porém, o Governo militar instaurou uma grande censura e os programas foram extintos.

Com o Golpe Militar em 1964, estabeleceu-se uma grande lacuna na História da Sexualidade. Nos anos finais da década de 1960 e durante toda a década de 1970, a Revolução Sexual, revelou a descoberta de que o corpo e o sexo poderiam andar juntos com o prazer (o sexo era para procriação enquanto o prazer, “proibido” às mulheres, era procurado em bordéis e prostíbulos pelos homens). Com a revolução dos costumes, aflorou a geração do “amor livre”¹⁰. Foi instituída a pílula anticoncepcional e os

⁹ Grifos do autor.

¹⁰ Reich (1988), em sua obra *A revolução Sexual*, fala sobre a repressão sexual que a sociedade moderna ocidental se fundamentava, sobretudo os jovens. Para o autor essa repressão criava uma espécie de armadura social e individual contra a felicidade, a paz e o amor. Nos anos de 1960, com o início dos movimentos sociais e a entrada da mulher no mercado de trabalho houve a revolução dos costumes, lideradas pelas feministas e pelo movimento *hippie* (amor livre): heterossexualidade, casamento monogâmico e família patriarcal passam a ser questionados. Cria-se a pílula anticoncepcional para o controle da natalidade, em contrapartida, o sexo deixa de ter função somente para reprodução, e passa a ser fonte de prazer. Defende-se diferentes formas de vivenciar a Sexualidade.

antibióticos, porém, logo foram barrados pelo advento e a grande proliferação das doenças venéreas, principalmente a AIDS (DEL PRIORE 2011; WEREBE, 1998; FIGUEIRÓ, 2001).

Outras agências e instituições também foram se apropriando dos fatos que aconteciam e propalavam modelos de Educação Sexual. Em particular, quem exerceu papel importante foi a mídia, principalmente, a televisão e o cinema e as várias publicações, sobretudo as eróticas e pornográficas (WEREBE, 1998). O cinema americano e a fotografia apresentavam um novo modelo de beleza feminina, segundo o qual, por exemplo, a gordura, antes vista como sinônimo de fartura e saúde passou a ser tratada como algo feio e doentio. A imagem da mulher começou a ser comercializada, isto é, teve início o processo de objetificação da mulher.

Os homens também alteraram seus comportamentos, passaram a frequentar os bares e as ruas. Escritórios e sindicatos faziam as novas sociabilidades. A entrada do cinema também contribuiu para códigos estéticos e estereótipos por meio dos heróis que se viam nas telas (DEL PRIORE, 2011) e que permanecem com grande força nas mídias atuais: ao mesmo tempo que compartilhamos e nos utilizamos do avanço das tecnologias, presenciamos a contribuição para a manutenção de estereótipos e formas de preconceitos com todos os que não se encaixam no padrão estético de beleza.

As pesquisas científicas que tomaram a Sexualidade Humana como objeto de estudo, eram preponderantes na área médica durante o século XIX (RIBEIRO, 2009). Outra característica da Medicina no Brasil era a ambiguidade e a contradição, nas primeiras décadas do século XX, pois ao mesmo tempo que defendia o ideal higiênico e eugênico, defendia a inserção da Psicanálise no meio médico e educacional.

Atemática emergiu no cenário das Ciências Naturais (Medicina e Biologia), com os médicos fundadores da Sexologia: Kraftt-Ebing e Havelock Ellis, apresentando a Sexualidade como proveniente dos fenômenos naturais, internos e biológicos. Portanto, as ciências naturais

[...] entendem a Sexualidade como fenômeno ligado ao funcionamento orgânico do aparelho reprodutor, submissa às leis do corpo, sujeita à comparação com o sexo dos animais. Afirmam que o instinto sexual é proveniente da natureza, surgindo como um comportamento isolado,

padronizado e transmitido hereditariamente. Nessa concepção, a manifestação do instinto sexual que não tiver por objetivo a reprodução, colocará em perigo a perpetuação da espécie. Dessa forma, toda a atividade sexual sem fins reprodutivos ficaria caracterizada como desviante, antinatural, doença e/ou aberração da natureza (GAGLIOTTO, 2009, p. 38).

Freud (2002) mesmo tendo uma formação médica, considerava a importância dos estudos biológicos sobre Sexualidade desde que relacionados com o desenvolvimento psicológico. Isto é, a Sexualidade representa mais do que a maturidade biológica, porque agrega a constituição psíquica do indivíduo. Segundo Freud (2002) o ser humano não é determinado pela natureza biológica, o autor considera essa natureza, porém, ela não se detém ao corpo físico, retomando as discussões da Sexualidade para o campo das Ciências Humanas.

A partir dos estudos e interpretações de Sigmund Freud (1856 – 1939), com a Psicanálise, final do século XIX, com a descoberta da Sexualidade Infantil, a temática passou a compor o quadro de preocupações de vários segmentos da sociedade. Os estudos de Freud, segundo Silva (2001), tornaram-se as principais matrizes na investigação “dos conteúdos e das formas de entender e conceituar a Sexualidade” (p. 01).

Em sua obra "Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade" (2002), Freud apresenta a Sexualidade como inerente ao ser humano, pertencente ao desenvolvimento ontogenético e próprio da espécie humana. Nesse sentido, para conhecer o ser humano, é necessário compreender a história de vida que ele produziu e produz, entendendo que a Sexualidade é intrínseca ao sujeito desde o seu nascimento até a sua morte. A construção da Sexualidade se dá a partir das influências e condições do meio sociocultural e suas atitudes frente a tais influências; isto é, a Sexualidade é, ao mesmo tempo, individual e social.

Freud (2002) afirma em sua teoria que a Sexualidade é nossa marca humana, o que nos diferencia dos animais. Em sua obra, *O mal-estar na civilização*, Freud (1997), apresenta a civilização e a cultura como tudo o que afasta e diferencia o homem da vida animal e de sua natureza. A civilização, nesse sentido, engloba o controle do ser humano perante a natureza, bem como, as relações que regulamentam o convívio social. Para o autor (1997), há uma dicotomia entre os impulsos pulsionais e a civilização, sendo que o

ser humano é oprimido em suas pulsões para a vida em sociedade. A principal característica das teorias freudianas consiste em que “o Inconsciente, interior desconhecido de cada homem, poderia fazer brotar a qualquer momento, reações, sentimentos ou atitudes inesperadas pelos indivíduos” (SILVA, 2001, p. 95).

Nesse sentido, para Freud (2002), instinto é diferente de pulsão¹¹,

A pulsão nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 2002, p. 127).

Ou seja, para Freud, a pulsão é uma carga energética que faz o organismo tender a um objetivo, é um processo dinâmico de pressão/força. Tem sua fonte em uma excitação corporal que ele chama de tensão. A pulsão não vem com um objeto definido, mas canaliza a energia para atingir o objetivo e suprimir o estado de tensão. Nesse sentido, a pulsão percorre um caminho no sentido de diminuir o desprazer. Ou, em outras palavras, o ser humano, diferentemente dos animais, não faz sexo, simplesmente, instinto de reprodução, mas também, leva em conta a sua subjetividade por desejo e busca de prazer.

Confrontando as ideias da época, Freud (2002) critica a simplificação da Sexualidade ligada ao aparelho genital e ao sexo para procriação abrindo campo para discussões, principalmente, quando afirma que a criança é um ser sexuado e quando desenvolve os estudos sobre o desenvolvimento psicosssexual infantil.

Na época, final do século XIX, acreditava-se que o instinto sexual¹² ou a pulsão só se fazia presente na puberdade e não na infância. As contribuições de Freud trazem a superação do entendimento da criança como um ser assexuado, o que foi extremamente

¹¹ “Freud utilizou as palavras *instinkt* e *trieb*, no original idioma alemão, com significados bem distintos e delimitados. Assim, quando ele empregava *instinkt*, estava referindo-se aos instintos biológicos que seguem um comportamento filogenético hereditário, que quase não varia de um indivíduo a para outro, o que é do próprio reino animal. Quando Freud referia-se a *trieb*, estava aludindo a algo muito mais abrangente e imanente, proveniente das profundezas inatas do ser humano, sob a forma de impulsões, as quais em grande parte, são passíveis de modificações” (grifos do autor. Zimermam, 2012, p. 117). A palavra *trieb* deriva do idioma alemão, no entanto, não há tradução específica na língua portuguesa, o que traz a utilização do termo pulsão. Para maior compreensão do que é pulsão e seus desdobramentos, ler FREUD, S. (1915). As pulsões e suas vicissitudes. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIV.

¹² Como era tratada pelos médicos antes de Freud abordar o conceito de pulsão.

inovador para o início do século XX (SILVA, 2001). A partir daí a vida infantil tornou-se fundamental para compreender a vida adulta.

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado de puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes. (FREUD, 1997, p. 51)

Para Freud (2002), a repressão sexual que adentrou a propriedade privada e a vida social, era de certa forma, necessária para a construção e organização da civilização (FREUD, 1997). Porém, os conflitos entre as pulsões e a moral, o mundo interior e o mundo exterior, não nos permitem uma análise crítica da sexualidade, mas provocam um certo distanciamento entre esses dois mundos, carregando nossos sentimentos de culpas, medos e angústias.

Segundo Chauí (1981) e Guimarães (2002), Sexualidade é um termo do século XIX, “que surgiu alargando o conceito de sexo, pois, incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo” (GUIMARÃES, 2002, p. 24). Ressaltamos que a Sexualidade já era objeto de estudo da Filosofia, como condição humana, antes de ser uma temática abordada pelas Ciências Biológicas em uma versão médico-higienista, reduzida aos processos biológicos, etiológicos e reprodutivos, como nos aponta Silva (2001). Mas, nesse momento histórico, “a sexualidade readquire o *status* de discussão filosófica e tema recorrente das Ciências Humanas” (grifo da autora, SILVA, 2001, p. 13).

Outro nome relevante nos estudos sobre a Sexualidade é o de Michel Foucault (2003), pois a partir de seus estudos, abriram-se novas possibilidades de compreensão sobre a “historicidade dos fatos humanos” (SILVA, 2001, p. 181). Em sua triologia História da Sexualidade¹³, Michel Foucault abordou pontos significativos da história, buscando compreender a Sexualidade como historicidade e relação, não como

¹³História da Sexualidade – A vontade de saber – vol1. História da Sexualidade – O uso dos prazeres –vol. 02. História da Sexualidade – O cuidado de si – vol. 03.

desenvolvimento ou identidade, pontuando a Sexualidade como uma criação discursivo-institucional, buscando esclarecer o binômio entre a repressão sexual e a liberação do sexo. Essa criação teria a função de controlar os sujeitos e a sociedade; “o sexo seria um ponto de injunção fundamental das práticas de controle populacional do século XIX, e que o nome dado a este dispositivo de controle era sexualidade” (CÉSAR, 2009, p. 54). Nesse sentido, podemos compreender a Sexualidade como inerente ao ser humano, presente na sociedade, nas diversas instituições sociais, dentre elas, a universidade e a escola.

Foi a partir do século XVI, para o autor (2009), que a sociedade passou a colocar o sexo em discurso e a utilizar técnicas de poder para normatizar as sexualidades polimorfos.

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá status e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 2003, p. 09).

Foucault (2003) aponta dois momentos de rupturas dos modos de vida ocidental: o primeiro, citado acima, caracterizado pelo ideal da sexualidade matrimonial e adulta; o segundo, que se deu no século XX, com o afrouxamento dos códigos morais, revitalização de crenças, revisão do que era sexo perverso e a tolerância com comportamentos comprometedores do sexo matrimonial. Para Foucault (2003), foi nesse período que se produziram os discursos sobre o sexo. Mecanismos e novas regras de decência foram criados para controlar as práticas e os discursos.

Para Foucault (2003), ao contrário do que defendia Freud, a sociedade não está tentando controlar uma energia natural incontrolável, que emana do corpo, mas que a sexualidade é uma invenção social, que se constitui a partir de múltiplos discursos sobre

o sexo que regulam, normatizam, que instauram saberes e que produzem verdades; é um dispositivo histórico.

[...] por meio da incitação ao discurso do sexo se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados. Tal produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, de forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas (CÉSAR, 2009, p. 33)

A institucionalização dos saberes sobre o sexo pela Igreja, pela Medicina ou pela escola passou a ser um dispositivo para controlar e disciplinar o corpo. Também, nesse período, houve a criação de metáforas e a depuração do vocabulário que refletem e reduzem o entendimento sobre o que é Sexualidade (FOUCAULT, 2003). Esse movimento reduziu o entendimento da Sexualidade ao termo sexo. Identificamos, em nosso levantamento bibliográfico, pesquisas acadêmicas realizadas nos programas das universidades públicas de Mestrado e Doutorado no estado do Paraná, que os resquícios da doutrina religiosa, bem como da área médica higienista e eugênica permeiam os conceitos que a maioria dos professores visualizam e acreditam ser a forma correta de vivenciar a Sexualidade.

Há ênfase no sexo biológico como determinantes dos papéis sociais masculinos e femininos; a Sexualidade vista como sinônimo de sexo; a heterossexualidade como a única forma natural e legítima do exercício da Sexualidade. Mesmo a Sexualidade entrando como temática na escola, através das reformas educacionais a partir da década de 1990, que veremos no item 2.3, os profissionais cultivam os saberes da Medicina e as condutas religiosas com forte presença na Contemporaneidade.

Se, partimos do pressuposto que, desde o nascimento, o indivíduo recebe Educação Sexual, como defendemos em nossa pesquisa, primeiramente na família, através de concepções e valores e depois de forma contínua e decorrente das relações sociais e culturais, intencionais ou espontâneas, corroboramos com Gagliotto (2009) quando afirma que no Brasil, a Educação Sexual existe desde o período colonial. Durante esse percurso histórico, o saber sexual foi institucionalizado primeiramente pelos jesuítas,

abordagem religiosa, culpa, vergonha, medo da inquisição e punições. Na sequência, a Medicina também se apropriou dos estudos da Sexualidade e, juntamente, com a religião adentrou as fábricas e os espaços escolares.

Consideramos que a Educação Sexual permeia todos os espaços, portanto, toda a comunidade é responsável por ela, de maneira formal ou mesmo espontânea. A seguir explanaremos os conceitos de Sexualidade, sexo e Educação Sexual.

1.2 Afinal, o que é Sexualidade? O que é sexo?

O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa (Galeano).

Consideramos importante apresentar nossa concepção de Sexualidade e sexo, uma vez que são conceitos diferentes e que não podem ser tratados como sinônimos. Segundo Nunes & Silva (2000), sexo é a marca biológica; caracterização genital, bem como o ato sexual. O sexo é um dos elementos que fazem parte da Sexualidade. Segundo Figueiró (2006, p. 02), o sexo corresponde “ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual; necessidade que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce”. Já, a Sexualidade possui um conceito bem mais amplo e com muitos elementos que a compõem, dentre eles, o sexo, o prazer, a afetividade, o carinho, o toque, o corpo e a comunicação.

Enquanto sexo faz referência às genitálias (classificando o indivíduo em macho, fêmea ou intersexual)¹⁴ e ao ato sexual, a Sexualidade é tudo o que envolve a vivência do sujeito; ela é o sujeito. É a imagem que o sujeito tem de si, como se relaciona com essa imagem e como enxerga o corpo “diferente” do seu. Essa imagem diz respeito a como se

¹⁴“Intersexual ou intersex. A palavra intersexual é preferível ao termo hermafrodita e é um termo usado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições de masculino e feminino, tendo parcial ou completamente desenvolvidos ambos os órgãos sexuais, ou um predominando sobre o outro. A intersexualidade, enquanto transgeneridade é uma condição e não uma orientação sexual. Portanto, as pessoas que se autodenominam intersexuais podem se identificar como homossexuais, heterossexuais ou bissexuais” (PARANÁ, 2010, s/p).

sente em relação a si e como enxerga o outro: bonito, feio, agradável, desagradável enfim, como esse sujeito relaciona-se consigo e com o meio social.

Quando falamos de Sexualidade queremos refletir os seus aspectos culturais construídos ao longo da história, as significações que cada cultura elabora sobre a vivência do sexo, uma vez que consideramos que a "sexualidade é um conceito cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo" (NUNES & SILVA, 2000, p. 74). São essas significações, regras e valores que nos diferenciam dos animais.

A sexualidade é a nossa marca humana, que nos acompanha por toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de gênero, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (Organização Mundial da Saúde - OMS, 2002, s/p).

A Sexualidade se manifesta de diversificadas formas; ela não é estática e muda de acordo com nossas experiências. Está presente na maneira como produzimos nossa vida e nossas relações com a sociedade e o que fizemos dessas relações, como as compreendemos e como vivenciamos nossa Sexualidade em uma visão de totalidade. Trata-se, também, da diversidade sexual, que por sua vez, é composta pelo gênero, pela identidade de gênero, pela identidade sexual e pela orientação sexual (FIGUEIRÓ, 2013). Assim como a autora (2013), reconhecemos a diversidade sexual como as várias possibilidades de ser e viver a sexualidade de forma respeitosa; bem como as inúmeras combinações entre elas, construídas ao longo do tempo. Para tanto, a Educação Sexual é o meio ao qual construímos o caminho para a diminuição dos preconceitos e para a vivência da sexualidade de forma autêntica e responsável baseada nos princípios de igualdade, respeito, direito e reciprocidade.

As relações que se estabeleceram no entendimento do que é sexo e Sexualidade, estão longe de serem tratadas como moralmente neutras. A Sexualidade foi recebendo conotações diferenciadas e embora, por um curto período, tenhamos alcançado avanços nos espaços escolares, com a inserção da Orientação Sexual como tema transversal nos

PCN (1997)¹⁵, atualmente, com a reformulação do Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais e Planos Municipais (2014-2015), enfrentamos um intenso debate e a retirada dos termos orientação sexual e gênero, do novo documento que subsidiará os currículos da Educação Básica. Esses acontecimentos representam retrocessos históricos, no campo da Educação Sexual, em função de uma visão fundamentalista que culpabiliza a instituição escolar de fomentar uma “ideologia de gênero”¹⁶ e estabelece preconceitos com as mais diversificadas formas de expressão da Sexualidade que não corresponda aos moldes da família patriarcal.

Muito embora esse termo, “ideologia de gênero”, tenha sido discutido na elaboração dos planos educacionais (2014-2024), segundo Figueiró (2017, s/p), tem sua origem por volta de 1997, dentro da Igreja Católica, com o intuito de frear as conquistas sociais que estavam sendo alcançadas pelas mulheres e por pessoas LGBTTI.

A mulher busca espaço no mercado de trabalho, mesmo que tenha sido por necessidade devido à crise econômica; o uso da pílula anticoncepcional permite a ela planejar uma gravidez, eliminando o receio em relações extra e pré-conjugais, o que passa a ter uma contribuição fundamental para a liberalização sexual (SANTOS, 2011, p. 93).

Alguns líderes católicos, preocupados em manter a imagem da família tradicional patriarcal, criaram o termo “ideologia de gênero”, sem cunho científico, mas pelo risco de novas configurações familiares que não fosse pai, mãe e filhos (FURLANI, 2015; FIGUEIRÓ, 2015). No entanto, nos debates pelos planos educacionais em 2014 e 2015, mais membros da sociedade aderiram ao movimento “ideologia de gênero”, como líderes evangélicos, deputados, senadores, políticos, psicólogos, jornalistas e adeptos às ideias. Visões negativas sobre a Sexualidade vieram a transgredir os avanços relacionados à

¹⁵ Os PCN constituem-se em “um conjunto de documentos que apresentam as propostas de uma nova estruturação curricular para o ensino fundamental e o ensino médio” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 61). Foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados em formato de livros, os quais foram implantados em 1998.

¹⁶ Segundo Furlani (2015, p. 02), “esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma INTERPRETAÇÃO, EQUIVOCADA e CONFUSA, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileira, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores”.

Educação Sexual nas escolas e amedrontar as famílias. Uma visão equivocada do que são os estudos de gênero e que acusa os professores de doutrinação no espaço escolar.

Falar sobre Sexualidade e educar sexualmente sempre foi uma preocupação de vários segmentos e instituições da nossa sociedade; algumas de forma mais explícita e outras, mais velada. De forma intencional ou espontânea, a Educação Sexual permeia todos os espaços sociais, uma vez que a Sexualidade é inerente ao ser humano e o acompanha do nascimento à morte; está presente no comportamento e nas relações que se estabelecem frente às diversas situações do cotidiano. Nesse contexto, Sexualidade não é estática, está em constante processo de construção e reconstrução.

Nosso intuito está em defender uma Educação Sexual intencional em nossas escolas brasileiras, e, principalmente, na formação inicial e continuada de professores. Abordar a Educação Sexual como objeto de estudo não é uma tarefa fácil, envolve além do conhecimento científico, toda uma história impregnada de valores éticos, morais, religiosos, culturais e estéticos que perduram há séculos, herança da nossa cultura ocidental. Ao contrário do que o movimento “ideologia de gênero” acredita, nosso propósito, não é erotizar as crianças e muito menos estimular a pedofilia, mas criar possibilidades de reflexão sobre as questões sociais importantes como a gravidez na adolescência, as infecções e/ou doenças sexualmente transmissíveis, a violência sexual, a violência contra a mulher, o preconceito frente à diversidade sexual, entre outras. Objetivamos, como educadores sexuais, um processo formativo que vise instigar crianças e adolescentes a desenvolver a criticidade frente à forte estimulação social de uma sexualidade quantitativa, desprovida de sentimentos e que visualiza a mulher como objeto, além das questões supracitadas.

Ancoradas em pesquisadoras como Goldeberg (1988), Figueiró (2001, 2009, 2014, 2015) e Werebe (1998), acreditamos que trabalhar Educação Sexual na escola é ensinar os/as estudantes a pensar, a tirar suas dúvidas sobre as questões sociais relacionadas à vivência da Sexualidade. É possibilitar uma visão também positiva do sexo, do corpo e das relações que estabelecem consigo e com os outros evitando que as crianças cresçam com uma ideia de que não se pode falar de sexo na escola, uma vez que essa instituição é uma das quais as crianças e os/as adolescentes passam a maior parte do

seu tempo, constroem seus laços afetivos, presenciam e/ou praticam formas de preconceito entre várias outras situações.

Segundo Figueiró (2017), dentre as bandeiras que defendemos e lutamos, teremos que incluir mais uma

[...] a de clarear o que significa, de fato, trabalhar gênero na escola. Significa, por exemplo: eliminar o machismo e o sexismo; lutar pela igualdade e educar para o respeito à diversidade, de modo a eliminar todo tipo de preconceito, estereótipo, violência e discriminação, seja ela racial, sexual ou de religião; conscientizar a respeito dos direitos humanos, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e refletir sobre as desigualdades entre homens e mulheres e as implicações negativas dessas desigualdades, para ambos (FIGUEIRÓ, 2017, s/p).

Mesmo que a Educação Sexual não aconteça de forma sistematizada e intencional, continua a controlar o comportamento humano, em detrimento da sociedade do Capital, a qual prevalece na Contemporaneidade. Estar oficializada nos PCN como Orientação Sexual foi um grande avanço. Embora apresente desafios, na formação inicial e continuada de professores, sua inclusão é válida, uma vez que o silêncio e a abstenção têm prevalecido frente às questões sobre o tema; o que não deixa de ser Educação Sexual. Nesse sentido, consideramos importante conceituar de que forma a Sexualidade permeia os espaços institucionais e influenciam nas ações educativas.

1.3 Educação Sexual ou Orientação Sexual?

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for (Galeano, 2015).

A Educação Sexual deve acontecer, de forma intencional desde a mais tenra infância, dentro dos espaços escolares e com os profissionais habilitados para abordar as temáticas que emergem no dia a dia da escola. Somente com a democratização do ensino no século XX, a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a elaboração dos PCN e do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a Sexualidade passou a ser

trabalhada, de forma sistematizada e planejada, através da Orientação Sexual, um dos Temas Transversais do PCN.

Consideramos importante salientar, que em nossa pesquisa, utilizamos a expressão Educação Sexual para designar a prática educativa intencional e entendemos a expressão Orientação Sexual como o direcionamento do desejo ao qual a pessoa sente-se atraída, sua condição sexual: homossexual, heterossexual, bissexual, entre outras. De acordo com Santos (2016)

Quando nos deparamos com o termo orientação sexual, imediatamente nos remete ao lugar onde a pessoa coloca o seu desejo sexual, ou seja, como uma pessoa se sente preferencialmente atraída fisicamente e/ou emocionalmente por outra independente de sua marca biológica. Nestes casos, o termo orientação sexual é considerado atualmente mais apropriado do que opção sexual ou preferência sexual. Isso porque opção indica a escolha que a pessoa possa fazer à sua forma de desejo, coisa que para muitas/os parece sem sentido, uma vez que não consideram ser uma escolha ou determinação de uma ou outra condição (p. 116).

Em nossa revisão bibliográfica de teses e dissertações, nos bancos de dados da SCIELO, BDTD, CAPES, Domínio Público e bibliotecas digitais das universidades públicas do estado do Paraná, identificamos que a utilização das expressões Educação Sexual ou Orientação Sexual ora são diferenciadas, ora utilizadas como sinônimos.

Figueiró (2001) nos apresenta que a expressão Orientação Sexual foi utilizada oficialmente, pela primeira vez, nos PCN (1997) para a Educação Básica, no entanto, os autores não deixam claro se há uma justificativa para o termo. Segundo a autora (2001), em sua dissertação de Mestrado que resultou em um livro intitulado *Educação Sexual: Retomando uma proposta, um desafio*, com o primeiro lançamento em 1996, já havia uma preocupação com a padronização do termo para Educação Sexual. Em sua obra, Figueiró (2001) faz um levantamento das produções acadêmicas sobre Educação Sexual no Brasil até de 1980 a 1993, apontando esta dificuldade na terminologia.

Em 2004, um levantamento feito por Regina Célia Pinheiro Da Silva, em sua dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, também apontou essas mesmas dificuldades e ainda hoje, nas pesquisas que levantamos, a utilização da terminologia continua seguindo sem uma padronização. Nas palavras de

Figueiró (2014, p. 57), “acredito que as falhas, lacunas ou distorções possam comprometer a qualidade da produção científica e interferir no avanço do corpo teórico dessa área do conhecimento, e por isso defendo a necessidade de padronização do uso do termo Educação Sexual”.

Bordini (2009), em sua dissertação, através da análise documental, referente às escolas municipais de Curitiba, no Paraná, nos apresenta que a expressão Orientação Sexual utilizada nos PCN está ligada à

[...] "orientação educacional", pois, historicamente, as/os profissionais da Orientação Educacional dividiram com as professoras e professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar a Educação Sexual na escola. [...] fato registrado de ser a Orientadora Educacional a profissional indicada para trabalhar com as temáticas da sexualidade nas primeiras escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entretanto, a denominação *Orientação Sexual* para o Tema Transversal produziu certa confusão terminológica no mundo acadêmico (grifos da autora, p.67-68).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, utilizaremos o termo Educação Sexual como tudo o que é ensinado, de forma intencional ou espontânea às crianças, adolescentes, jovens e adultos. Corroboramos com Werebe (1998), quando reforça que a expressão Educação Sexual já é utilizada em vários países. De acordo com a autora (1998), a Educação Sexual “[...] compreende todas as ações, deliberadas ou não, que exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões e valores ligados à sexualidade (WEREBE, 1998, p. 139)

Assim, ressaltamos que a principal questão não é a nomenclatura, mas a definição que se dá a essa prática educativa, bem como o conteúdo e a forma como é trabalhada. Ancoradas nos estudos de Paulo Freire, concordamos com Santos (2011), quando nos afirma que educar

[...] é construir, é libertar o ser humano do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos(as), é essencial à prática pedagógica proposta, levando em conta neste processo, também a identidade do educando. Isso porque

sem respeitar a identidade do educando, sem levar em conta as suas experiências vividas antes de chegarem à escola, o educador poderá perder a oportunidade de êxito em tal tarefa, e o processo será inoperante, consistirá em meras palavras despidas de significação real (p.116 -117).

Se refletirmos em como a nossa Educação Sexual vem se configurando, nos deparamos com uma cultura ocidental repressora. Ainda hoje, prevalecem conceitos de uma sociedade idealizada e, hegemonicamente, heterossexual.

A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos — estar "perdido de amor", "cair de amores", ser "fulminado pela paixão", beber o "filtro de amor", receber as "flechas do amor", "morrer de amor". As proibições e permissões são interiorizadas pela consciência individual, graças a inúmeros procedimentos sociais (como a educação, por exemplo) e também expulsas para longe da consciência, quando transgredidas porque, neste caso, trazem sentimentos de dor, sofrimento e culpa que desejamos esquecer ou ocultar (grifos da autora. CHAUÍ, 1984, p. 10).

As proibições e permissões relacionadas à Sexualidade são interiorizadas pelo indivíduo, por meio das relações sociais e as experiências de vida ao longo de sua existência. A Educação Sexual, intencional ou espontânea, permeia todos os ambientes sociais: família, escola, bares, igrejas, ruas, rodas de amigos entre outros. Em todos os espaços e tempos aprendemos e ensinamos, transmitimos e recebemos Educação Sexual. E por meio dela, "podemos manter os preconceitos, mitos e tabus relativos ao sexo e à Sexualidade ou avaliá-los criticamente, objetivando ressignificá-los" (FREITAS; CARVALHO; FÁVERO, 2015, p. 07).

Nesse sentido, quando se trata de Educação Sexual na escola é importante considerar aspectos históricos, tomar por referência pesquisas científicas como as de Cesar Nunes (1996) e de Mary Neide Damico Figueiró (2001) que identificam os tipos de abordagens sobre a Educação Sexual no Brasil e apresentam as lutas em que professores/pesquisadores se empenharam para que a Sexualidade estivesse contemplada

no currículo da escola, mesmo que como um conteúdo transversal. De acordo com Gagliotto (2009).

Não há uma linearidade específica ou uma evolução eloquente do tema no campo social. As iniciativas institucionais de Educação Sexual sempre estiveram ligadas à preocupação social moralizante. A abordagem que instituições dominantes, como Igreja, escola e governo fizeram das mudanças conjunturais vividas pelo Brasil foi marcada por uma análise moralista de fundamentação psicossocial e não crítica ou social-dialética (p. 66-67).

Nas pesquisas dos autores supracitados, Nunes (1996) e Figueiró (2001), muito embora estejam presentes técnicas e teorias diferentes ambas procuram identificar os tipos de abordagens sobre a Educação Sexual existentes na trajetória histórica da Educação Brasileira e sob quais paradigmas estão vinculadas suas concepções. Para Nunes (1996), a Educação Sexual esteve presente de forma: normativo- institucional, médico-biologista, terapêutico-descompressiva e consumista-quantitativa pós-moderna e emancipatória. Figueiró (2001), identificou quatro (04) tipos de abordagem: religiosa – católica ou protestante podendo ser ambas tradicional ou libertadora, médica, pedagógica e política.

Na década de 50, prevalecia a frieza e a indiferença em relação à abordagem educacional da sexualidade na estrutura curricular ou escolar brasileira; a compreensão básica considerava a sexualidade uma questão da família ou, quando muito, um conjunto de higiene social controlado pela medicina. Já nos anos 60, houve algumas iniciativas de implantação de educação sexual em colégios no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, muito embora os projetos e dispositivos curriculares desses programas destacassem os aparelhos reprodutores, funções glandulares, características sexuais primárias e secundárias de maneira fria e formal, utilizando uma linguagem científica estrita. Contudo, Nunes e Silva (2000) atribuem à década de 1960 a produção das primeiras abordagens de uma possível educação sexual na escola, o que chamam de educação sexual normativa e parenética. Tem identidade com os fundamentos das formas de aconselhamentos religiosos originários na camada mais conservadora da sociedade brasileira que se utiliza também do discurso médico para inibir a sexualidade através do medo das doenças venéreas e suas decorrências assim como defende o casamento, a maternidade e a paternidade (GAGLIOTTO, 2009, p. 67).

A década de 1970 foi marcada pela censura devido ao fechamento político que atingia a imprensa, o cinema, a televisão e também os currículos escolares. Algumas tentativas e experiências que aconteceram, foram de forma isoladas devido à repercussão da revolução sexual que se dava na Europa e nos Estados Unidos. Porém, na década de 1980, com a proliferação da AIDS, a Educação Sexual passou a compor o quadro de preocupações da sociedade. Segundo Guimarães (1995, p. 98), “de um lado surgem as análises teóricas herméticas que colocam a impossibilidade de abordagens educacionais e sexualidade humana e do outro, análises funcionais de ‘problemas’¹⁷ sexuais isolados”. Ambas foram propostas à escola, no entanto, descontextualizadas.

Identificamos, por meio das pesquisas que levantamos e das literaturas que utilizamos como aporte teórico, que as tentativas de Educação Sexual ocorreram em diferentes momentos históricos e com relevância significativos. Professores, orientadores, diretores e pessoas que tiveram iniciativas de programas comprometidos com a Educação Sexual Emancipatória, mesmo que distante de uma elaboração perfeita, tiveram suas iniciativas frustradas, interrompidas e cerceadas pelas mudanças políticas, intenções de redução de gastos, divergências administrativas (GUIMARÃES, 1995). Contudo, as discussões sobre a temática, nas décadas de 1980 e 1990, resultaram na implementação da ‘Orientação Sexual’ nos PCN (1997), que mesmo sendo transversalizada, a temática se fazia presente nos currículos das escolas brasileiras. As inquietações físicas, as manifestações curiosas das crianças e adolescentes, a gravidez na adolescência, a homossexualidade, o uso de anticoncepcionais entre outras questões, são vistas, pela grande maioria da comunidade escolar, como problemas e como tabus. E, desde então,

Os discursos normativos estiveram sempre presentes na escola, estereotipando os conceitos de homem e de mulher, revestido de uma pseudo-cientificidade, acentuando o papel de “mãe” para a menina e “homem” para o menino, de acordo com o modelo patriarcal conservador, perverso e preconceituoso. Neste modelo a sexualidade é contida, amedrontada e reprimida. Transgredi-lo, significaria ficar à mercê de “doenças venéreas”, perversões psíquicas ou sexuais (grifos da autora. SANTOS, 2011, p. 96).

¹⁷ Grifos da autora.

Nessa direção, observamos que as iniciativas de Educação Sexual nas escolas, sejam elas, transversalizadas nas disciplinas, em projetos específicos ou por meio de ações com profissionais da área da saúde, os discursos que prevalecem são constituídos de uma abordagem médico-higienista, centrada nos aspectos biológicos e reprodutivos. Assim como Santos (2011), defendemos a necessidade de se pensar na construção de um novo processo educacional que recrie e ressignifique os discursos envolvidos, a abordagem metodológica, o rol e a utilidade dos conteúdos, os efeitos sobre os sujeitos e as identidades culturais, entre outras.

Existem dois aspectos quando tratamos da Educação Sexual que permeiam os espaços e que influenciam na construção, na manutenção, na reprodução dos valores individuais e sociais: a Educação Sexual informal e/ou espontânea e a Educação Sexual formal e/ou intencional (FIGUEIRÓ, 2014). Quando falamos em Educação Sexual informal e/ou espontânea, estamos relacionando-a com todas as informações que recebemos sobre Sexualidade nos espaços institucionais familiares, igrejas, escolas, como também em bares, mídias, *outdoors*, revistas e onde mais as informações estiverem disponíveis. Normalmente, acreditamos que nesses espaços, as informações que damos e recebemos sobre Sexualidade não correspondem à Educação Sexual.

No entanto, estamos sim, educando e sendo educados sexualmente. Um exemplo disso acontece quando estamos em um almoço de família e uma criança pergunta: o que é sexo? Diante do questionamento da criança, os adultos se abstêm da resposta e apresentam a face ruborizada. Este fato representa, mesmo que a pergunta não tenha sido respondida verbalmente, que frente à palavra sexo há o sentimento de vergonha. A criança por sua vez, internaliza essas informações sobre o que é sexo, a ruborização da face e a abstenção da resposta, como sendo algo do qual não se deva falar.

A Educação Sexual formal e/ou intencional acontece através de “ações deliberadas” (WEREBE, 1998), ou seja, através de ações planejadas, de forma intencional e com objetivos pré-determinados. Buscamos ressignificar o que muitas vezes é reforçado como natural. Um exemplo, bem corriqueiro nas escolas, principalmente, na Educação Infantil: há um lápis de cor, nomeado como “cor da pele”, sendo ele recomendado para pintar a pele de todos os desenhos que contém seres humanos. A partir da reflexão do professor e principalmente, por meio da formação adequada, essa atitude visualizada

como pequena, ganha uma proporção de grande discussão e desconstrução de estereótipos padronizados, quantas cores de pele existem? Todas as pessoas são iguais?

Educar é informar e, portanto, a Educação Sexual, informal e/ou intencional, não é neutra, pode tanto reprimir quanto libertar o indivíduo das ideias conservadoras. Segundo Werebe (1998), no Brasil, a disciplinarização de crianças, adolescentes e jovens, sempre representou uma Educação Sexual negativa e castradora.

A questão é que quando a Educação Sexual sistematizada acontece, tanto os professores quanto os estudantes, trazem consigo informações sobre suas relações com a temática Sexualidade. As influências que recebem na família e nas situações cotidianas da vida em um primeiro momento se estabelecem de forma sutil sem possibilidade de contestar ou enfrentar. Já trazem informações e deformações introjetadas sobre a vivência em relação às questões sexuais. E, nesse sentido, seja na família ou na escola, a Educação Sexual se faz.

[...] pode-se dizer que a não informação é uma forma de informação: o silêncio em torno das questões sexuais constitui uma 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 (CHAUÍ, KEHL, WEREBE, 1981, p. 107).

E para além da Educação Sexual intencional, Figueiró (2014), aponta que esta, deve ser emancipatória, com objetivo em promover possibilidades e argumentos para que os/as professores/as e os/as estudantes possam refletir sobre suas convicções relacionadas às questões sexuais, definindo educar sexualmente como

[...] 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 sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2014, p. 44).

Nessa direção, a Educação Sexual formal e/ou intencional quando tratada na perspectiva Emancipatória, a qual defendemos e abordamos em nossa pesquisa, sugere que cada pessoa possa educar-se sexualmente, desenvolvendo “sua autonomia quanto aos valores e atitudes ligados ao comportamento sexual e sua capacidade de exercer denúncias das situações repressoras” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 45).

Partimos do conceito de emancipação na perspectiva freireana, na qual o sujeito seja participante ativo na sociedade, visando o desenvolvimento da consciência crítica e uma educação comprometida com a humanização e com a transformação social. E que essa transformação compreenda ações que permitam viver a sexualidade sem o sentimento de culpa, livre de estereótipos e da opressão social. O pensamento freireano rejeita a neutralidade do processo educativo nas escolas, concebendo a educação como dialógica. Todo ser humano é construtor de conhecimento e produtor de cultura (FREIRE, 2004). Nesse sentido, as ações educativas devem possibilitar oportunidades consistentes e significativas aos\às estudantes quanto a construção e à reconstrução de conhecimentos.

E, portanto, é necessário o professor se identificar como participante da construção e ressignificação da cultura e da história, não como objeto pertencente a ela, mas como membro que participa e intervém na sua individualidade e nas suas relações sociais. Integrando essa identidade, o professor também “ensina” aos estudantes que o mundo não é estático, mas se constrói, dialeticamente, enquanto nos constituímos seres humanos nestas relações.

Situamo-nos em uma perspectiva emancipatória, porém utópica da educação como um ideal de transformação, de uma sociedade mais justa, tolerável e politizada. Acreditamos que Educação Sexual Emancipatória pode diminuir os danos, os preconceitos, os padrões que “encorajamos” pois, quando constatamos o que causa a opressão, o sofrimento, “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptarmos a ela” (FREIRE, 2004, p. 76).

O professor é referência para os estudantes, mas muitas vezes, desconhece essa potencialidade. A autonomia descentralizada para as escolas conseguiu internalizar os modelos de comportamentos de uma sociedade a qual nos dá a falsa impressão de liberdade, quando na verdade controla os interesses do Capitalismo. A seguir, vamos

refletir sobre as políticas públicas para a Educação e como a Educação Sexual se fez e se mantém na Educação Básica e no Ensino Superior.

1.4 Políticas públicas para a Educação no Brasil e a Educação Sexual

[...] educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber o que anima, e que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, e que nós homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. De todas essas crenças otimistas, podemos muito bem descrever privadamente, mas, enquanto pretendemos educar ou entender em que consiste a educação, não há outro remédio senão aceitá-las. Com verdadeiro pessimismo, pode-se escrever, contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para estudá-la... e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não são bons professores [...]. (Fernando Savater, 1998).

Atualmente, a discussão sobre Educação Sexual, vem ocupando um espaço considerável no mundo acadêmico e na sociedade. Mas desenvolver uma pesquisa onde nos encontramos o tempo todo imbricadas em seus elementos, revela muito mais de nós do que podemos imaginar. É um desafio frente às diferenças e às desigualdades por nós enfrentadas, principalmente em um momento em que presenciamos um intenso enfrentamento à Educação Sexual, mais especificamente no que tange aos Estudos de Gênero.

A partir de leituras e referenciais teóricos, procuramos apresentar a urgência em discutir Educação Sexual, principalmente na formação inicial de professores e mais especificamente na Pedagogia, que a partir da Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a qual enfatiza o exercício da docência.

A formação de professores sempre esteve atrelada ao desenvolvimento socioeconômico do país. Para manter os interesses da classe dominante, a criação do

Banco Mundial¹⁸ foi fundamental na mundialização do capital e na concretização dos ideais que permeiam a legislação educacional brasileira. O Banco Mundial foi criado a partir da Conferência de Bretton Woods (1944), como uma instituição financeira internacional para atender os países que foram devastados com a Segunda Guerra Mundial estabelecendo um padrão de desenvolvimento neoliberal “ajudando” os países periféricos a estruturar sua economia, sugerindo uma série de mudanças nas políticas e nas instituições o que abriu possibilidades do comércio exterior e privatização da economia (COMAR, 2006).

O maior e mais conhecido banco de desenvolvimento no mundo, além de possuir o status de observador no Grupo de Desenvolvimento das Nações Unidas encontrou na educação um meio para o crescimento da economia, o que acarretou em várias reformas no setor educacional, tanto na Educação Básica como nos investimentos para a formação docente. Nos anos de 1970, o que garantiria a sustentabilidade para os países devedores foi a definição do Neoliberalismo e a educação primária para todos. O conceito de Globalização nos anos de 1980 substituiu o ideal de igualdade e passou a defender a equidade entre os países. A Educação Básica passou a ser fundamental para o desenvolvimento do país. As medidas para consolidar se os países se desenvolviam eram o nível de escolaridade, ou seja; quanto mais tempo o aluno estivesse na escola, mais desenvolvido seria o país (COMAR, 2006). Nesse sentido, a educação tornou-se um mecanismo para atingir metas. Os professores, por sua vez, passaram a ser peça chave nesse processo, vistos como responsáveis pela qualidade na educação e, portanto, a necessidade de mudanças na formação docente é notória.

A dinâmica que se estabeleceu na formação dos professores e na constituição das leis que regulamentam a educação brasileira, sempre estiveram atreladas às mudanças socioeconômicas do país. As principais mudanças ocorreram após o fim do período da Ditadura Militar (1964–1985), quando se tornou necessária uma ordem que estabelecesse a redemocratização do país. A nova Constituição Federal promulgada em 1988 trouxe uma reforma eleitoral, combate ao racismo, garantia aos índios na posse de suas terras, novos direitos trabalhistas, etc.

¹⁸ Nome oficial: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Dentre os ideais defendidos pela República, estava previsto na CF 1988, a educação como direito de todos. Entre os princípios destacamos “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF, 1988, Art. 206, p. 121). Os objetivos, por sua vez, consistem em:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; **IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (grifos nosso. CF, 1988, Art. 206, p. 11).

Em seu texto, a Constituição sinaliza “*promover o bem de todos, sempre sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” e “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, no entanto, atualmente, observamos que a realidade dos alunos que frequentam as escolas brasileiras está longe da erradicação das desigualdades sociais, da discriminação por raça, sexo e quaisquer outras formas de preconceito. Encontramos muitas formas de violências relativas à diversidade sexual, étnico-racial, de classes, entre outras.

De acordo com Charlot (2013), a escola é o lugar onde as tensões que atravessam a sociedade estão imbricadas nas práticas pedagógicas dos professores e dos profissionais que atuam nessa instituição. Como instituição que educa, a escola se esforça para atingir, através de meios mais eficazes, as finalidades educativas visadas pela sociedade. Essa instituição se quer laica e politicamente neutra, está desempenhando papel político quando ensina aos estudantes as normas de comportamento, de fundamentos éticos de controle pulsional e das ideias sociopolíticas.

Ela é, ao mesmo tempo, uma vítima e uma fonte de propagação da ideologia dominante, porque confunde os modelos, as normas e as ideias de classe dominante com os da sociedade, e mesmo com os da humanidade. Ela não cria a ideologia dominante. Esta é engendrada pelas estruturas e pelas próprias relações sociais, e a escola contenta-se em adotá-la. Mas reforça a ideologia dominante, ao oferecer uma educação que se pretende humanista, puramente cultural e independente das realidades sociais (CHARLOT, 2013, p. 63).

O desenvolvimento econômico, a educação, o planejamento familiar e as questões políticas sempre estiveram e permanecem entrelaçadas. No entanto, precisamos refletir sobre o contexto que nos é dado como verdade. Criar debates que possibilitem a instrumentalização de argumentos capazes de sustentar as diversidades que se apresentam na escola, sejam elas: étnicas, sexuais ou de classes; sem discriminações. Não há uma cultura universal e a sociedade não é estável, são nas diferenças que encontramos a riqueza de conhecimentos sobre as mais diversas culturas, por exemplo. Devemos tratar as diferentes formas de viver a Sexualidade e as distintas formas de cultura, como conhecimentos que agregam: eis o grande desafio para Educação Sexual na formação inicial de professores.

A Educação Sexual entre as décadas de 1960 a 1990 permaneceu ligada com o crescimento demográfico, uma das maiores preocupações dos países de Terceiro Mundo, após a urbanização e industrialização (WEREBE, 1998). Visava o controle dos comportamentos sexuais no matrimônio, no planejamento da quantidade de filhos e nos índices crescentes das DSTs que pereciam de tratamento; aumentando a proliferação das doenças e o número de mortes. O que levava os profissionais da Medicina para dentro das escolas e exercer sua função biologista centrada no aparelho reprodutor feminino e masculino, no uso de preservativos, de anticoncepcionais, entre outros métodos para manter o corpo saudável.

As reformas políticas, na década de 1990, trouxe vários projetos envolvendo a educação. O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial que resultou no Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003). A Declaração de Nova Delhi, realizada em 06 de dezembro de 1993, com os líderes dos países em desenvolvimento com maior população do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, resultou no compromisso “[...] de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1993, s/n).

O objetivo do Plano Decenal de Educação (1993-2003) foi universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo. A educação, nesse contexto, era vista como

fator de desenvolvimento social, econômico e cultural. Pretendia formar o indivíduo cidadão, ético, solidário e qualificado, o que apresentava uma falsa impressão da liberdade e autonomia, porque os ideais estavam voltados a suprir as necessidades esperadas à manutenção e à globalização do Sistema.

Para cumprir as funções propostas pelo PDE tornou-se necessário habilitar os professores, que foram considerados os principais transformadores no sistema de ensino no país e os quais compartilhavam dos mesmos dez anos para sua qualificação na busca de atingir as metas (COMAR, 2006). Nesse sentido, a formação deveria estar disponível e ao alcance de todos, desencadeando a procura por diplomas. A década foi marcada pela promulgação de uma nova LDBEN (9394/96) que garantiu a criação dos Institutos Normais Superiores (ISEs), como o “novo *locus* destinado pela Nova LDB a manter cursos e programas para a formação de profissionais de educação, inicial e continuada, sobretudo para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental” (CARVALHO, 2008, p. 86).

Com a ascensão da lógica liberal no Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, os debates pela educação foram direcionados à “qualidade” da educação e da eficácia da aprendizagem. A manutenção do sistema capitalista se deu pela educação como um serviço do mercado (oferta) e um investimento realizado pelos pais (demanda) (CHARLOT, 2013). Essa forma de educação descartou as discussões sobre o ser humano e enfatizou a divisão social pelo trabalho, tomando a concorrência como a chave do progresso. Na formação de professores à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação docente separou-se da universitária e fragmentou a ação do cuidar e o educar desqualificando os profissionais da educação. Somente em 2006, com a promulgação das DNCPC (Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006), o curso Normal foi extinto e a formação de professores retoma o *locus* na universidade, nos cursos de Pedagogia.

De um lado, os estudantes, ainda hoje, frequentam a escola para melhorar a qualidade e a quantidade do “capital humano”, para melhor competir e conseguir as melhores vagas no mercado de trabalho (CHARLOT, 2013). Dentro das escolas reprimem-se os sentimentos, os desejos, a Sexualidade, os sonhos, as curiosidades, as experiências pessoais e a política em busca da escola laica e da neutralidade política que,

no entanto, está longe de ser neutra. Do outro lado, os professores, com formação insuficiente para atender as manifestações relacionadas à Sexualidade no contexto da escola.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96) regulamentou e definiu o sistema educacional no Brasil vigente até os dias atuais (recentemente passa por reformulações mais específicas no Ensino Médio). Essa lei reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. Atualmente, a educação escolar pública divide-se em: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. A LDBEN 9394/96 define responsabilidades entre a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios estabelecendo princípios e deveres do Estado ao que se refere à educação pública.

E concomitante à elaboração e promulgação da LDBEN 9394/96 ocorreram encontros para discussão de um currículo comum à Educação Básica, concretizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados em etapas: no ano de 1997, de 1ª a 4ª série (atual Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano); em 1998, para 5ª a 8ª séries (atual Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano). Para a Educação Infantil, também em 1998, foi constituído o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) lançado em três volumes. Em 2000, os PCN para o Ensino Médio.

Os PCN foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a sexualidade e o gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (PARANÁ, 2000, p. 31).

Os PCN e o RCNEI foram constituídos como um referencial para garantir a equidade da Educação Básica em todo o país. Com o propósito de garantir o que a Constituição de 1988 já previa e, que não foi contemplado nas Diretrizes anteriores (a de 1961 e a de 1971). Para que a escola possa elaborar seu Projeto Político Pedagógico de acordo com a formação de um cidadão com autonomia e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, a prática educacional deveria ser voltada à compreensão da realidade social. Assim, além de organizar os conteúdos mínimos para

cada disciplina, foram incorporadas as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual como Temas Transversais. Esses temas foram integrados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, uma nova forma de organizar o trabalho didático-pedagógico.

Foi o primeiro grande avanço da Educação Sexual nos currículos escolares desde as primeiras iniciativas em 1930 e depois em 1960, as quais se destacaram, no estado de São Paulo: a do Colégio de Aplicação do Estado da Universidade de São Paulo, a do Colégio Vocacional e a dos Colégios Pluricurriculares (FIGUEIRÓ, 2001; WEREBE, 1998; SILVA, 2004). Assim, também foi construído o Referencial Curricular para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. Este Referencial integra a série de documentos dos PCN e

[...] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, s/p).

A temática Sexualidade está inserida no 2º volume do Referencial, o qual foi dividido em três, a saber: Introdução, Formação Pessoal e Social e, Conhecimento de Mundo. Importante ressaltar que a Sexualidade foi tratada como tema transversal, apresentando-se incompatível com a proposta de Sexualidade Emancipatória que defendemos (GAGLIOTTO, 2014). De acordo com a mesma autora (2014), o Referencial traz a concepção da infância dando ênfase à criança psicológica dependente do adulto não dissolvendo a dicotomia do ensinar e do educar. Pois, “de acordo com a LDBEN, desde 1998, as crianças brasileiras de 0 a 6 anos adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, passando a ser respeitadas como sujeitos de direito” (GAGLIOTTO, 2014, p. 81). Compreendemos, nesse sentido, que prevalece uma visão de que a criança não estando inserida no processo de produção – Capitalismo – e ainda dependente do adulto, é tratada como um ser incompleto que precisa ser educado.

Defendemos, no entanto, assim como Gagliotto (2014), que após os estudos de grandes pensadores e precursores da psicologia infantil do nosso tempo, como Freud e

Piaget, os conceitos sobre a criança, seu desenvolvimento cognitivo, a sexualidade infantil e a criança como sujeito de seu próprio conhecimento, provocaram um grande impacto no pensamento do adulto em relação à criança.

[...] a criança passa a ser reconhecida como um ser em desenvolvimento, que, a cada etapa de sua vida, apresenta comportamentos e interesses específicos. A criança é vista como um sujeito que aprende e é capaz de transformar ativamente o conhecimento anterior (GAGLIOTTO, 2014, p. 86-87).

E nesse sentido, quando falamos em Sexualidade nos PCN, queremos propor uma interpretação crítica em relação à educação das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos presentes em nossas escolas. Consideramos sim, que foi um avanço quanto à inserção da temática como componente curricular, mas de forma engessada, insuficiente e sem investimentos na formação inicial e continuada de professores.

De acordo com Werebe (1998), a Educação Sexual sempre esteve atrelada a resolver “problemas” ligados diretamente ou indiretamente à Sexualidade, mas não como uma necessidade em atender as expectativas das crianças e dos jovens. No primeiro período (1930), a preocupação era o controle do nascimento, o crescimento demográfico nos países de terceiro mundo. Em 1960, a Educação Sexual esteve atrelada “à mudança de comportamento dos jovens, no sentido de maior liberdade” (WEREBE, 1998, p. 162), atingindo não apenas os países mais desenvolvidos, mas vários setores da população brasileira. E, por fim, os debates da década de 1990, que levaram à construção e à implantação da Orientação Sexual nos PCN, o aparecimento e a expansão da AIDS, que na ausência de uma vacina, apontou a Educação Sexual como sendo o único meio de combate à doença.

Ainda que, a educação escolar, contemplasse a “Orientação Sexual” na Educação Básica, não houve investimentos no Ensino Superior. De acordo com o levantamento das produções acadêmicas relacionadas à nossa temática, identificamos que a maioria das dissertações e teses, demonstram preocupação dos educadores, com uma formação inicial e continuada de professores em Educação Sexual. As pesquisas apontaram que os professores não se sentem preparados para abordar temas referentes à Sexualidade, por medo de retaliações provenientes de colegas e alunos. Tais pesquisas relataram que há

muito constrangimento que leva o professor a se manter em silêncio não respondendo às perguntas sobre Sexualidade que emergem no contexto escolar.

Desta forma, esta realidade explica por que geralmente os professores de Ciências¹⁹ são designados a trabalhar com Educação Sexual. Salientamos os motivos pelos quais a Educação Sexual escolar está impregnada de informações biologistas que explicam o funcionamento do corpo e explicam a respeito da constituição e fisiologia dos órgãos, dentre eles, os órgãos genitais e os processos reprodutivos.

Quando a escola decide trabalhar com algum tema relacionado à educação sexual com as/os estudantes, essa tarefa recai sobre as professoras ou os professores de ciências. Uma das justificativas para isso é o fato de que no ensino fundamental, o corpo humano é o tema central dos livros didáticos e dos conteúdos curriculares de ciências da 7.a série. Assim, ensinado por professoras formadas em ciências biológicas e baseados em livros didáticos de Ciências, o tema da sexualidade está fortemente marcado por este campo disciplinar e sua perspectiva cientificista (BORDINI, 2009, p. 90).

Segundo Bordini (2009), quando a escola se propõe a trabalhar com tal temática, geralmente incide nas disciplinas de Ciências e Biologia, ainda de uma forma incipiente, contemplando os aspectos biológicos e os termos preventivos à saúde, às DSTs e à gravidez precoce. Mesmo constando nos PCN como tema transversal, e, portanto, como parte do currículo.

A concepção de corpo inserida no currículo da disciplina de ciências é o resultado de um discurso científico baseado em conteúdos da biologia, física, química e genética. Para esse discurso, dito como verdadeiro, o corpo humano é visto como o resultado final de um processo de evolução biológica das espécies e consequentemente este corpo é tomado como universal. A sexualidade é concebida como derivada da fisiologia e resultante da ação dos hormônios sexuais, ou seja, a educação sexual ensinada pelo viés da disciplina de ciências é considerada como a reunião de diferentes saberes científicos, vindos principalmente da medicina, da biologia e da fisiologia (BORDINI, 2009, p. 90)

¹⁹Ou se contratam médicos e enfermeiros para ministrar palestras pontuais sobre Sexo, DSTs, gravidez na adolescência, sistema reprodutivo...

A Orientação Sexual como tema transversal na Educação Básica, “não como área específica de conteúdo, mas ministradas no interior de várias áreas do conhecimento perpassando cada uma delas” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 62) sem a formação do professor em Educação Sexual, seja qual for o curso de Licenciatura, incide em um questionamento: de quem é a responsabilidade quando o tema é Sexualidade? Uma vez está para além do sistema biológico (um dos aspectos da Sexualidade) e que de forma transversal deve ser contemplado em todas as disciplinas. Do ponto de vista do ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/96), em seu Título II, referente aos Princípios e Fins da Educação Nacional

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. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I - a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; **III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;** **IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;** [...] (grifos nosso, s/p).

Entre os princípios que a educação deve garantir, não encontramos explícito a Educação Sexual, mas quando falamos em “*pleno desenvolvimento do educando*” estamos falando de um ser humano completo compreendendo a sua formação nas dimensões biológica, psicológica e social, ou seja; contemplando a Sexualidade como inerente ao ser humano e valorizando as diferenças de pensamentos, experiências, convicções, expressões, etnias entre outros atributos.

Referente ao inciso I, segundo pesquisas evidenciadas pelo autor Riscaroli (2014), a violência no espaço escolar quando se trata da diversidade sexual, sobretudo, gays, transexuais, travestis e lésbicas, apresentam números alarmantes e a escola tem encontrado dificuldades para solucionar problemas como preconceito e a discriminação em função da orientação sexual dos/as estudantes.

Tal situação merece dos governos e do sistema educacional uma postura mais educadora, já que este espaço é ou deveria ser por excelência, um lugar de tolerância, novas aprendizagens sobre cultura, sobre filosofia,

sobre a ciência e não um local de retaliação em relação ao comportamento do sujeito (RISCAROLI, 2014, p. 14).

A presença da Orientação Sexual, em tais documentos norteadores da educação representou uma conquista importante. No entanto, o que defendemos é a Educação Sexual, uma vez que entendemos que orientação sexual se refere à questão de gênero. Está relacionada à direção do desejo, há pessoas que sentem desejo sexual por pessoas de outro sexo - heterossexuais; pessoas que sentem desejo por pessoas do mesmo sexo - homossexuais (gays e lésbicas); aquelas que desejam pessoas tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino - bissexuais; e, ainda, há pessoas que não têm um objeto de desejo sexual - assexuais (ARRUDA & CORREIA, 2012; FIGUEIRÓ, 2016).

A justificativa apresentada nos PCN quanto à postura do/a professor/a frente à Educação Sexual está de acordo com o que defendemos

O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 2000, p. 84).

Muito embora os PCN reconheçam a necessidade da formação inicial e continuada de professores para o trabalho com a Orientação Sexual na escola, no entanto, não houve investimentos por parte do MEC, nem das Secretarias Estaduais e Municipais na formação inicial dos professores, tampouco nos cursos de licenciaturas e formação continuada (FIGUEIRÓ, 2015)²⁰.

Algumas tentativas de Educação Sexual foram efetivadas, porém, pontuais e não tiveram prosseguimento. Com início em 2003 e passando por reformulações, em 2008, se

²⁰ Informações fornecidas pela própria autora referente ao X EIDE. Araraquara - 10 a 14 de novembro 2015. MESA REDONDA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL - Título: formação de educadores sexuais: adiar vem contribuindo para o caos.

deu a Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE)²¹ proposto pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação, nos níveis federal, estadual e municipal,

[...] tendo como objetivo central a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, visando a reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis (DST), à infecção pelo HIV, à Aids e à gravidez não-planejada, por meio do desenvolvimento articulado de ações no âmbito das escolas e das unidades básicas de saúde (BRASIL, 2006, p. 08).

Observamos, nesse sentido, que a Sexualidade foi articulada com os profissionais da Saúde apresentando uma conotação biologistas atreladas às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez na adolescência. Esqueceu-se de olhar para o indivíduo em sua totalidade e de reconhecer a Sexualidade como condição ontológica e inerente ao ser humano. O documento pontua que

O currículo deve estar comprometido com a promoção da aprendizagem, com a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais, com a diversidade cultural, social, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, com a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, com a especificidade local e, sobretudo, com uma gestão compartilhada entre os diversos atores da comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 15).

Muito embora o PSE tenha apontado que o currículo das escolas deveria estar comprometido com as discussões sobre Sexualidade em sua totalidade e defendia a implementação de políticas públicas, da mesma forma com o que fez os PCN, não garantiu a efetivação da formação dos professores conforme havia apresentado como intenção em seu projeto. A Sexualidade nos PCN caminhava para a biologia do corpo, com informações sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino e reprodução e o PSE buscou construir formas de prevenção às DST fazendo a distribuição de camisinhas. Em nenhum momento a Sexualidade foi vista em sua totalidade, mas reduzida ao biológico, um dos aspectos da sua amplitude.

²¹ Foi desenvolvido e executado pelos Ministérios da Saúde e da Educação com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).

O lado biológico do sexo é um dos mais importantes e sofisticados fatos da natureza humana, onde uma simples célula fruto do cruzamento de um espermatozoide e um óvulo é capaz de recriar o humano, com a essência da singularidade. A biologia é a base primeira do homem e determina o ciclo da sobrevivência, mas o novo ser que surge é construído pelas trocas com o mundo ao redor, que empresta um sentido e significado a cada vida (GUIMARÃES, 2002, p. 31).

Assim, a anatomia herdada foi considerada determinante no comportamento dos seres humanos no percurso de suas vidas durante milhares de anos. O sexo não é uniforme e os comportamentos sexuais dependem da concepção que o indivíduo têm de corpo e de Sexualidade.

Em 2009, foi disponibilizado pelo MEC, o Caderno Gênero e Diversidade na Escola (GDE): formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Esse caderno faz parte de um projeto piloto aplicado em seis municípios Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu. A implementação do curso foi realizada pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), a certificação ficando a cargo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mais um projeto que iniciou, mas que não teve continuidade. Como nos afirma Carvalho (2015), em sua dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão / PR. O GDE foi considerado uma

[...] experiência inédita de formação de profissionais à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais com trinta horas presenciais em Pontal do Paraná, com participação e depoimentos de sujeitos da diversidade. A versão piloto do curso foi oferecida em seis municípios da federação, sendo Maringá o único paranaense dentre eles e disponibilizavam 1200 vagas, priorizando professoras/es de 6º ao 9º ano (CARVALHO, 2015, p. 82-83).

A proposta do GDE, esteve bem fundamentada e argumentada. Foi um projeto ousado com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação, da rede pública de ensino, acerca de três questões: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2007, p. 15).

Embora o Brasil tenha conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos humanos, ainda há desafios a serem vencidos, quer do ponto de vista objetivo como, por exemplo, o acesso à Educação Básica, como do ponto de vista subjetivo, o respeito e a valorização à diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial, por orientação sexual, a violência LGBTTI, a violência contra a mulher e contra crianças, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles.

1.5 Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná no contexto das políticas públicas nacionais

Mesmo com as ações e documentos citados até o momento, as políticas públicas estão distantes da realidade do cotidiano escolar. No Brasil (de acordo com a pesquisa realizada pela UNESCO²², em 2004, intitulada “Juventudes e Sexualidades”), muitos professores se sentem despreparados ao explorar a temática da Sexualidade e preferem não abordá-la; afirmando não ter conhecimento suficiente.

Embora os PCN apontam o trabalho com Orientação Sexual necessário na escola, não instrumentalizam o profissional docente para tal atuação. As mudanças são aplicadas nos documentos que norteiam os currículos das escolas na Educação Básica, mas os investimentos na formação do profissional que irá atuar nessa área são insuficientes, ou; não acontecem. Consideramos importante a possibilidade da Educação Sexual ajudar nas

²² ABRAMOVAY, Miriam; Castro, Mary Garcia e Silva, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

questões biológicas do corpo, na prevenção da gravidez na adolescência, na redução da propagação das DSTs, mas para além desses aspectos, é necessário fazer com que os educadores entendam que a principal razão de desenvolver a Educação Sexual na escola

[...] é o direito que a criança e o adolescente têm de conhecer o seu corpo e a sexualidade, com uma visão positiva dessas realidades e porque é necessário rever e transformar as formas de relação afetivo-sexual – que porventura sejam opressoras – entre duas pessoas, sejam elas de sexo diferente, sejam de sexo igual (FIGUEIRÓ, 2014, p. 66).

No entanto, alguns autores, como Guimarães (2002), Nunes e Silva (2000) apresentam preocupações no que tange a oficialização da Educação Sexual nas escolas, uma vez que pode ficar a cargo de professores/as despreparados/as e/ou repressores/as. Os autores apontam que não temos condições materiais e possibilidades suficientes para preparar os professores que irão assumir os trabalhos relativos à Sexualidade.

A Educação Sexual apresenta um grande risco de tornar-se essencialmente repressiva se oficializada ao acaso, isto é, sem o devido planejamento e preparo dos professores. Há entre nós, latinos, forte herança de educação moralista, com influências repressivas (todas as religiões) muito presentes e que podem dominar a Educação Sexual como uma doutrinação (GUIMARÃES, 2002, p. 87).

Essas influências repressivas e conservadoras sempre criaram resistências nas tentativas de projetos para formação continuada de professores que viabilizassem o debate sobre a Sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, desenvolveu no ano de 2010, juntamente com os professores da rede estadual de ensino, Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade para subsidiar o currículo de 6º aos 9º Anos Finais do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio.

Diretrizes sugerem um caminho a ser seguido. Um conjunto de pressupostos que orientarão esse caminho a ser percorrido. Além de significar o feminino de diretor, pelo dicionário, diretriz significa “(...) linha reguladora do traçado de um caminho ou estrada; conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.; (...) norma de procedimento (...)” (PARANÁ, 2010, p. 16).

Nas últimas décadas, no Brasil, inúmeras vozes, até então, silenciados/as pela sociedade brasileira, atualmente, através de um conjunto de iniciativas provenientes dos movimentos sociais, das universidades e das práticas culturais, começam a aparecer e intervir na produção e distribuição dos conhecimentos. Afrodescendentes, indígenas, mulheres, quilombolas, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, através das lutas sociais, fizeram-se presentes e hoje são partes fundamentais da construção de propostas educacionais. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), as Diretrizes Estaduais foram construídas a partir da premissa que

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos (PARANÁ, 2008, p. 14).

Ressaltamos que a construção das DCE iniciou em 2003, quando identificou-se a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa nas escolas estaduais e o “foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria” (PARANÁ, 2008, p. 07).

É possível, identificar nas DCEs, algumas críticas quanto à organização e abordagem dos conteúdos na perspectiva da transversalidade, proposta pelos PCN, a qual considerara “tudo que fosse passível de aprendizagem como conteúdo curricular” (QUIRINO, 2013, p. 36). A crítica referente aos PCN, está em que a supervalorização do trabalho com temas, esvaziou o ensino dos conteúdos científicos nas disciplinas, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado. Segundo as DCEs (2008), os temas transversais foram impostos à todas as disciplinas de forma artificial e arbitrária; portanto, ao contrário dessa perspectiva, sugere que os conteúdos sejam abordados pelas disciplinas afins, articulados aos respectivos objetos de estudo, sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais, afirmando que a escola se constitui como a alternativa concreta de

acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar.

Assim, a SEED promoveu durante os anos de 2004, 2005 e 2006, vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos, para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, que contaram com a contribuição dos professores da rede estadual de ensino. A equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB), nos anos de 2007 e 2008, percorreu os trinta e dois (32) Núcleos Regionais de Educação como evento chamado DEB Itinerante. Essa ação ofertou aos professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas (16) de formação continuada. Os professores foram divididos em grupos e organizados por disciplinas, para discutir os fundamentos teóricos das DCE quanto aos aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

A partir destas discussões, de forma oral e escrita, as contribuições dos professores resultaram nas DCEs, em forma de livros, para cada disciplina que compõe o quadro da base nacional comum curricular, a saber: Arte, Biologia, Filosofia, Geografia, Matemática, Física, História, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Química, Ciências, Língua Portuguesa, Sociologia e Ensino Religioso. Além das disciplinas, foram elaboradas Diretrizes para a Educação Especial, Educação do Campo, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A partir das DCEs, elaborou-se o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2008), referindo-se ao que é essencial para o aluno aprender ao final de cada ano dos ensinos Fundamental e Médio. O objetivo deste Caderno é auxiliar o professor na sua prática, como mais um subsídio para enriquecer a ação docente.

Em 2010, foi lançada a versão preliminar das Diretrizes Curriculares De Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. O material teve o intuito de subsidiar as discussões sobre as questões de gênero e diversidade sexual na Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná.

Vivemos em uma sociedade que, historicamente, se constituiu como uma sociedade masculina, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica e racista, marcada pela exclusão social, particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual.

Partindo da compreensão de que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos, acerca das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas nossas relações, salientamos o espaço da instituição escolar como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2010, p. 03).

O objetivo em trabalhar diversidade sexual e gênero na escola, esteve e permanece bem argumentada; no entanto, a realidade escolar aponta outras demandas que, conforme Carvalho (2015), são prioridades e deixam a Educação Sexual de lado. Esse fato se confirma, quando observamos que, desde 2010, permanece a versão preliminar deste caderno com os textos da apresentação ainda em construção. Importante ressaltar que a SEED, no ano de 2009, proporcionou a formação continuada de professores, através de um Caderno Temático intitulado Sexualidade, no intuito de instrumentalizar os/as professores/as no trabalho coerente frente às Diretrizes supracitadas.

Embora, haja leis que sustentem a importância do trabalho com a Educação Sexual nas escolas, observamos que não acontece de forma efetiva, uma vez que não há discussões e problematizações sobre tabus, preconceitos e concepções relacionadas às atitudes de cada um na relação com o outro; nem nas escolas e nem no curso de Licenciatura em Pedagogia, a não ser por fatos isolados, quando há professores universitários que pesquisam a temática. Ou seja, mesmo presente nos documentos que norteiam a construção do currículo educacional brasileiro, a Sexualidade e a Educação Sexual ainda permanecem como uma temática revestida de concepções moralizantes e distorcidas. Ensinar a temática na escola, deve ser compreendida como nos afirma Figueiró (2014)

[...] o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento de si mesmos e das questões da sexualidade, para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação social dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de assegurar a igualdade e o respeito mútuo (p. 76).

É preciso conhecer o lugar e a significação da Sexualidade e suas manifestações, compreendendo as suas dimensões afetivas, os comportamentos sexuais comuns em cada idade para os dois sexos, o desenvolvimento da identidade sexual e as questões ligadas à masculinidade e à feminilidade, aprendendo a respeitar o outro, seus direitos e deveres (SILVA, 2015)²³. Aceitar a igualdade de direitos, rejeitar a discriminação em relação ao gênero, às etnias e nacionalidades de forma a aprender a respeitar as várias formas de ser e viver a Sexualidade, conhecendo e compreendendo as orientações sexuais.

Recentemente, a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (atualizada em 01 de dezembro de 2014), instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez (10) anos 2014 - 2024. O objetivo do PNE é melhorar a qualidade da Educação Básica; o que culminou em um novo documento para nortear o currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴. A educação escolar brasileira, até então, ancorada nos PCN, provocou nesses últimos anos, um intenso debate sobre novas concepções paradigmáticas de ser humano, sociedade e mundo que sustentam o PNE, os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME). Concepções estas, que consequentemente, adentram às escolas e às universidades.

Um intenso movimento com repercussão nacional à retirada do termo gênero, dos documentos que regem a educação brasileira, foi ganhando espaço e o termo foi substituído. Uma interpretação equivocada, tratando-o como doutrinação muda o direcionamento dos “estudos de gênero” (o qual defendemos) para “ideologia de gênero”.

Importante ressaltar, que quando tratamos de interpretação equivocada do que são estudos de gênero, recorremos à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 01 de abril de 2010. O Ministério da Educação institui na redação do Documento Final “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade” (CONAE, 2010, p. 08). E depois desta promulgação, vários debates foram se constituindo a nível de

²³ http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18529_7770.pdf .

²⁴ O documento Base Nacional Comum Curricular, foi homologado e disponibilizado recentemente, em 20 de dezembro de 2017. Está disponível no endereço eletrônico http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

municípios, estados e a nível federal para a construção de um Plano Decenal de Educação ao qual contemplasse o que havia sido proposto pela Conferência.

Entre as ações propostas pela CONAE (2010) está a inclusão da Educação Sexual no currículo da Educação Básica, na formação inicial e continuada de professores. O documento final, foi constituído pelo resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final, “concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo” (MEC, 2010, p. 11). Esperava-se que pudesse servir de “referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado” (BRASIL, 2010, p. 11).

O documento prezou pela consolidação de um sistema nacional de educação que valorizasse a “necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, ainda presentes na sociedade e na escola brasileira” (BRASIL, 2010, p. 31). Esse sistema se concretizaria através do debate público e da articulação entre Estado, instituições de Educação Básica, Superior e movimentos sociais, afim de promover uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma cultura de paz, sobretudo por meio do Fórum Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2010).

A CONAE mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional. Contou com profissionais da educação, gestores/as, pais, mães e estudantes, vozes representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus estados, presentes na etapa nacional. Para a nossa pesquisa, é importante ressaltar que este documento

[...] ao pensar em políticas públicas que concorram para a **justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade** de forma concreta e radical, no contexto descrito, há que garantir que tais políticas: [...] c) **GARANTAM a formação inicial e**

continuada dos profissionais da educação básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, **de gênero e de orientação sexual**, com recursos públicos. [...] e) **Introduzam, junto a CAPES e CNPq, políticas de pesquisa voltadas para as temáticas:** educação indígena, educação e relações étnico-raciais, do campo, pessoas privadas de liberdade (educação nas prisões), educação de jovens e adultos, educação profissional, quilombola, ambiental, **em gênero e orientação sexual**, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, em cumprimento de medidas socioeducativas ou em conflito com a lei. f) **Estimulem e garantam** a criação de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação do Brasil que visem ao estudo da diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, **de gênero, de orientação sexual** e de pessoas com deficiência (grifos nosso. BRASIL, 2010, p. 145).

No entanto, quando observamos as mudanças governamentais em 2012, principalmente na área da Educação (a troca de Ministros, por exemplo) percebemos também, que há mudanças nas estratégias referente às políticas públicas para a Educação. Há ruptura de paradigmas e a promulgação do PNE que deveria acontecer em 2011 (PNE 2011-2020), foi adiado para 2014 (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - atualizada em 01 de dezembro de 2014). No documento elaborado pela CONAE quanto ao gênero e à diversidade sexual, o debate visava

- a) **Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal**, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, **no currículo do ensino superior**, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia. [...] g) **Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual, 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 [...] (grifos nosso. BRASIL, 2010, p. 145 - 146).

Enquanto no documento da CONAE, gênero e diversidade sexual fazem parte das diretrizes, para a elaboração de um novo plano educacional, no intuito de subsidiar os currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, temos em 2014, um grande retrocesso no que se refere aos estudos realizados em Sexualidade e Educação Sexual.

O novo PNE reafirmou a importância de construir diretrizes pedagógicas para a Educação Básica, para orientar os currículos de todas as unidades da federação²⁵. Esse Plano Nacional de Educação (2014-2024) contemplou 20 metas que foram discutidas em fóruns para a elaboração dos PEE e PME, concomitantemente. O ano de 2015 foi palco de várias discussões em todas as regiões brasileiras sobre as construções desses planos e também sobre a construção das novas diretrizes pedagógicas, a BNCC. Nesse período, observamos um grande movimento que uniu pessoas atreladas a grupos religiosos, principalmente, nas bancadas legislativas, quando se tratava das discussões sobre o respeito à Diversidade Sexual na escola, mais especificamente quanto ao termo gênero. Contribuindo para a nossa indignação

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da **“igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”**, expressão substituída por **“cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”**. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (grifos nosso. BRASIL, 2015, p. 22).

Nesse sentido, se em 1998 tínhamos avançado com a Educação Sexual, mesmo que de forma transversal, a partir de 2015 vivenciamos um retrocesso. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), abriu para discussão pública, em 2015, um novo documento que determinou a estrutura e os componentes curriculares para as escolas do país, a BNCC, com o intuito de garantir a equidade e igualdade ao sistema educacional. Documento que traz um grande embate quando o tema é Sexualidade, e mais especificamente ao que se refere ao termo gênero, como supracitado. A versão final deste documento foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril

²⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aguardando homologação da sua versão final – 2017.

de 2017. Dentre os eixos estruturantes temos a supressão do que antes era contemplado como Orientação Sexual.

Mas o que significa retirar o termo Gênero e Orientação Sexual dos documentos legais? Segundo Furlani (2016)²⁶, o texto que foi vetado colocava como meta “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (s/n). Considerando que os estudos de gênero compreendem o debate sobre todas as formas de preconceitos, na ampliação de ver os sujeitos da contemporaneidade participantes de uma diversidade sexual e de gênero, podemos dizer que não há ameaça maior à estrutura das instituições conservadoras pautadas em uma visão fundamentalista e moralizante.

Nesse sentido, sendo a escola uma das, ou a mais importante instituição, comprometida com a formação à cidadania e à vida em sociedade (MÉSZÁROS, 2008), acreditamos que os professores também precisam ser educados e a retirada dos termos gênero, orientação sexual, diversidade sexual e Educação Sexual dos textos legais, dificulta ainda mais o trabalho dos professores que pretendem abordar a Sexualidade Humana em todas as suas dimensões. O documento BNCC mantém grande ênfase nos aspectos biológicos. O fato de terem sido retiradas as expressões que se referem às discriminações “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, substituídas pela expressão “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” não poderá suprimir os sujeitos que frequentam as escolas brasileiras e que vivenciam a sua sexualidade na diversidade de identidades, assim como os pais e professores.

Nesse contexto Mary Neide Figueiró, em uma Mesa Redonda ministrada no X EIDE em Araraquara (10 a 14 de novembro) reforçou a importância da formação inicial e continuada dos professores em Educação Sexual com o título: Formação de educadores sexuais: *adiar* vem contribuindo para o caos. Na oportunidade, a autora chamou a atenção para o que escreveu em 2006 e na atualização de sua obra em 2014²⁷, sobre a urgência na formação inicial e continuada de professores em Educação Sexual para desmistificar os

²⁶Jimena Furlani é professora Doutora e desenvolveu um intenso estudo sobre a origem do termo ideologia de gênero, explicando os equívocos dessa interpretação através de uma cartilha e vídeos que estão disponíveis no endereço: <http://papodecorujas-jimenafurlani.blogspot.com.br/2016/01/furlani-jimena-ideologia-de-genero.html> .

²⁷ Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. Editora da UEL, 2014.

preconceitos e as interpretações equivocadas em relação à Sexualidade e principalmente ao que se refere aos estudos de gênero, que vem sendo confundida com a “ideologia de gênero”.

Para o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutor em Educação, Fernando de Araujo Penna, em recente obra organizada por Gaudêncio Frigotto, intitulada Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira²⁸, destacamos o trecho onde problematiza

Como eles usam esse termo “ideologia de gênero”? Seria uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família. Preciso reafirmar aqui que discutir gênero em sala de aula não é isso. Muito pelo contrário. Se eu tivesse que tentar sistematizar, é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim. Mas eles colocam que seria uma ideologia contra a família (PENNA, 2017, p. 45).

Para o movimento “ideologia de gênero”, os/as professores/as estariam doutrinando seus alunos. De acordo com Furlani (2016), pesquisadora e referência nos estudos de gênero, analisou o que vem a ser a “ideologia de gênero” e através de uma cartilha²⁹ explica que

Os Estudos de Gênero são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito (FURLANI, 2016, p. 02).

Em 2016, aconteceram os seminários para a elaboração da 3ª versão da BNCC. O documento foi fruto de um longo processo de debate que iniciou após a aprovação das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, através de negociações com diferentes atores do campo educacional e contribuições da sociedade brasileira por meio da

²⁸ Livro digital disponível no endereço

<https://drive.google.com/file/d/0B8ZDG4hi54IEZ05HQWdzUmViekE/view>.

²⁹ FURLANI, Jimena. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view.

disponibilização para consulta pública no site do MEC. Os últimos debates até a versão final que recentemente foi divulgada, ficou a cargo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

No Paraná, em 2013, com o objetivo de fomentar as discussões do PNE no Estado, foi adotada a mesma metodologia da CONAE. Foram realizadas conferências municipais, intermunicipais e estaduais de educação, para subsidiar o PEE-PR por meio de debates e das contribuições oriundas desses espaços de discussões. Por meio da SEED, a partir de orientações nacionais, articulou-se os segmentos educacionais e setores da sociedade na mobilização de 399 municípios, para a constituição de fóruns ou comissões municipais específicos para o desenvolvimento dos PME. Embora a responsabilidade seja do Poder Executivo, por vontade expressa do Governador paranaense, foi constituído um Comitê Gestor³⁰ e foi institucionalizado o Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR), formado por onze entidades que regulamentaram e organizaram os debates na construção das metas e estratégias do documento que orientará a Educação do Paraná na próxima década (PEE – PR, 2015 – 2025).

Dentre as estratégias e metas, propostas pelo PEE-PR (2015 – 2025), inscrito sob a Lei nº 18.492 em 24 de junho de 2015, embasado nos fundamentos legais e na análise situacional da educação do Paraná. Identificamos na Meta 01, a qual diz respeito à “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano” (PARANÁ, 2015, p. 58), a indicação de formação continuada aos professores da Educação Básica, buscando instrumentalizá-los para trabalhar questões de gênero na escola.

³⁰ “O Comitê Gestor é constituído por representantes de 11 instituições: Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP); Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE); Federação das Aaes do Estado do Paraná (FEAPAES); Federação do Comércio do Paraná (FECOMÉRCIO); Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR); Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI); Secretaria de Estado da Educação (SEED); Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP – Sindicato); União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Universidade Federal do Paraná” (UFPR) (PARANÁ, 2015, p. 14).

Propiciar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, por meio das IES, a **formação continuada** para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como o aprimoramento da formação para a diversidade étnica, **questões de gênero** e socioculturais, dentre outras expressas em legislações vigentes, respeitando as especificidades da faixa etária (PARANÁ, 2015, p. 58).

Identificamos que em todas as modalidades de ensino, tomou-se o cuidado em manter e assegurar que a Educação Sexual fosse contemplada na instrumentalização dos professores, bem como no currículo da Educação Básica, como por exemplo, na estratégia que se refere ao Ensino Fundamental, destacamos

2.21 Assegurar que a Educação das Relações Étnico-raciais, a Educação das **Relações de Gênero e Sexualidade**, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, os Planos Nacional e Estadual de Cidadania e **Direitos Humanos LGBT** e o Plano Estadual de Políticas para Mulheres sejam contemplados nos currículos, nos Projetos Político-pedagógicos, nos Planos de Ações da Educação Básica, com fortalecimento de estruturas institucionais de acompanhamento (grifos nossos. PARANÁ, 2015, p. 62)

No que se refere às políticas públicas, a meta é implementar políticas de prevenção à evasão, motivada por preconceito de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religião ou quaisquer formas de discriminação, criando e fortalecendo a rede de proteção contra formas associadas de exclusão, fortalecendo o acesso, a permanência e as condições igualitárias de aprendizagem aos sujeitos. Respeitando a orientação sexual e a identidade de gênero, bem como a articulação entre as temáticas e conteúdos no currículo da Educação Básica (PARANÁ, 2015).

Por ter a contribuição dos 399 municípios paranaenses, o PEE – PR, serviu de subsídio para os Planos Municipais. No entanto, em Francisco Beltrão – PR, cidade onde residimos, acompanhamos uma intensa movimentação e pressão tanto nos seminários de debates, quanto na câmara de vereadores, em relação à retirada do termo gênero do PME. Muito embora as estratégias do PEE – PR contemplem a importância da formação inicial e continuada de professores relacionadas às questões de gênero e à diversidade sexual, as discussões e os seminários, realizados em Francisco Beltrão, suprimiram o termo gênero.

De forma incipiente, aparece no PME de Francisco Beltrão sob Lei nº. 4.310, de 30 de junho de 2015

Promover o acesso, a permanência e **condições igualitárias** de aprendizagem aos sujeitos; 7.24 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas a **capacitação de educadores para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual**, étnico-racial e todas as demais formas de violência, favorecendo a adoção das providências adequadas a promover mecanismos legais para resolução dos conflitos (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 17).

O que nos chama a atenção em meio a construção do PNE, dos PEE, dos PME e concomitante, da BNCC, são as manifestações pelas interpretações equivocadas em relação aos estudos de gênero, que deram origem ao movimento “ideologia de gênero” e que resultaram também, no Movimento Brasil Livre (MBL) referente ao Projeto de Lei nº 867/2015, que criou o Programa Escola sem Partido, alterações no Ensino Médio e na LDBEN 9394/96. Fatos que estão movimentando o Brasil.

A iniciativa denominada Escola sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagib, é artilosa desde o seu título. Mas, por trás do que poderia ser considerada uma simples cilada sem maiores consequências, esconde-se uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos (ESPINOS & QUEIROZ. et. al. 2017, p. 49).

As discussões desta iniciativa estão tramitando na câmara dos deputados sob número PL 867/2015³¹ para a validação e inclusão na LDBEN, tendo como proposta a proibição do que seria “doutrinação política e ideológica”, que segundo Penna (2017), o projeto de lei não nos deixa claro o que seria essa doutrinação. Assim, como proibir algo que não está claro ao entendimento de pesquisadores, professores, alunos e comunidade em geral? Nem mesmo para os próprios precursores do projeto.

De acordo com Frigotto (2017), esse projeto desqualifica a profissão do professor reduzindo sua atividade como instrutor de conhecimentos. A proposta apresenta uma ideia de “formação por competências vinculadas ao mercado e referidas ao indivíduo” (p.

³¹ Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

28). A partir do momento em que a educação foi vista em prol do desenvolvimento, século XX, estimula-se o mercado educacional e atinge-se a escola pública quanto à adoção de sistemas mercantis na sua gestão, na definição de disciplinas que deveriam compor o currículo, bem como seus conteúdos e formas de ensinar e avaliar. Esse novo entendimento sobre o papel da educação e da sociedade tem impacto direto na formação dos professores.

No momento em que a crise do sistema capitalista toma um caráter não mais cíclico nem regional, mas universal, global e contínuo, e não tendo mais o contraponto do socialismo, estabelece-se uma regressão nas relações sociais e na educação. A referência não é mais a sociedade e menos ainda a esfera pública, único espaço que pode garantir direitos universais. A referência agora é o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte. No plano das relações trabalhistas, trata-se de desmontar o poder dos sindicatos e anular as leis que davam alguma estabilidade e direitos aos trabalhadores. Flexibilizar as leis trabalhistas se constituiu em sinônimo de perda de direitos e superexploração e desemprego. No âmbito da educação, os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento. No plano social e pedagógico, tratava-se de encontrar noções adequadas ao que se propalou ser um mundo de mudanças e de incertezas, quando na verdade é de uma insegurança produzida socialmente (FRIGOTTO, 2017, p. 28).

Essas alterações impactam diretamente na formação inicial dos professores, uma vez que os cursos de licenciatura devem atender às necessidades da Educação Básica. No entanto, se observarmos a LDBEN 9394/96 já foi alterada de acordo com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, e ainda complementa que esta lei deverá estar de acordo com a BNCC

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, *deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular* e ser articulada

a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (grifos nosso).

A questão que nos intriga está em que à medida que emergem as questões de gênero e a Escola Sem Partido, a BNCC encontra-se em processo de construção. As mudanças realizadas na LDBEN 9394/96, segundo a Medida Provisória nº 746, de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 deveriam seguir de acordo com a BNCC como supracitada; no entanto, a BNCC só foi divulgada em sua versão final, em abril de 2017 e precisa ainda, ser homologada. Nesse sentido, como promulgar uma Lei respaldada na BNCC sem que esta esteja com seu processo concluído?

Segundo o MEC, após a homologação da BNCC, será dado início ao processo de capacitação e formação dos professores bem como, apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos.

Nos seminários de construção dos Planos Educacionais supracitados e referente à BNCC, acompanhamos a retirada do termo “gênero” nos Planos de Educação. Sob a influência de religiosos fundamentalistas e de grupos de religiosos católicos conservadores, membros presentes na Câmara dos Deputados, no Senado e nas várias bancadas legislativas estaduais e municipais. A justificativa da retirada era para preservar a família tradicional, que além do termo gênero, levou “todo trabalho em prol da igualdade de gênero, de respeito às diferenças raciais, étnicas e sexuais, entre outras” (FIGUEIRÓ, 2015). E para aumentar nossa inquietação, os temas transversais antes mencionados nos PCN, ganharam similares nos eixos estruturantes que compõem a BNCC, exceto a Orientação Sexual que foi suprimida.

Nas pesquisas apontadas em nossa referência bibliográfica, observamos a preocupação em todas as teses e dissertações quanto à relação dos professores com a Sexualidade. Concordamos com Silva (2001, p. 231) quando diz “para Freud, a culpa atribuída aos adultos talvez não seja de todo merecida. Afinal estes acabam reproduzindo a educação que tiveram, sem contar que também lhes falta muito esclarecimento”. Não culpabilizamos a escola ou os professores, afinal como se sentir seguro em abordar uma temática da qual não teve formação intencional e planejada? Como trabalhar sobre algo do qual não tem conhecimento?

As reformas educacionais que aconteceram a partir da década de 1990, impactaram diretamente na formação de professores e, consequentemente, na atuação deste profissional nas escolas brasileiras. Concomitante às mudanças na educação, tivemos alterações no âmbito político, social e econômico. O que nos permite constatar que a educação está imbricada nas relações que se estabelecem com a sociedade do capital e, portanto, não é neutra.

Nas múltiplas relações entre a educação e a política, é sempre uma lógica de classe que se manifesta. É ela que impregna os modelos culturais e os ideais, alimenta a ideologia dominante veiculada pela educação, aproveita-se da repressão das pulsões sexuais e agressivas, e exprime-se nas finalidades e na organização interna da instituição educativa (CHARLOT, 2013, p. 66-67).

Por mais que o Estado tenha se constituído e se destinado a proscrever os antagonismos sociais e a eliminar as lutas de classes (ENGELS, 1984), converteu-se em instrumento de exploração e opressão para alimentar a lógica do capitalismo. A descentralização das ações da educação para as escolas e universidades públicas, cria a falsa ideia de autonomia, entretanto, há intrínseco controle hegemônico que permanece ditando um modelo. Por meio da digressão histórica sobre a institucionalização da Educação Sexual no Brasil, podemos identificar que as propostas de um currículo nacional pensados para a educação brasileira, são instrumentos de controle carregados de racionalidades pedagógicas e políticas; não acontecem em um vazio cultural e, portanto, não há neutralidade nos documentos (CHARLOT, 2013).

Essa intencionalidade está em gerar práticas comprometidas com o poder e, consequentemente, com os interesses da classe dominante, que assume a administração do Estado, no que tange à compreensão das prioridades da educação para o desenvolvimento dos municípios, estados e país. Uma vez que constatamos, por exemplo, nas obras de Guimarães (2002), Werebe (1998) e Figueiró (2001), as mesmas preocupações quanto à formação de professores em Educação Sexual que enfrentamos no embate das políticas públicas para a educação básica atual (FIGUEIRÓ, 2014, 2015) e (FURLANI, 2016). Se na década de 1990, as lutas resultaram na implementação da Orientação Sexual como Tema Transversal nos PCN, atualmente, enfrentamos um grande retrocesso com a supressão do tema na BNCC, atrelados ao movimento cultural, político,

ideológico e religioso. A supressão da temática encontra-se diretamente ligada às dinâmicas de gênero, etnias, classes, diversidade sexual e à orientação sexual.

Nessa direção, a educação tem ao mesmo tempo sentido cultural e sociopolítico. “Tomar consciência do significado social e político da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas” (CHARLOT, 2013, p. 73). No entanto, segundo o autor (2013), o significado político e de classes é mascarado pela pedagogia (como teoria da educação) atribuindo um sentido cultural à educação, sendo a situação social do indivíduo consequência de sua formação cultural sem relação direta às realidades sociais. Acreditamos, assim como Mészáros (2008) que

[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar a camisa de forçada lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (p. 35).

Diante da afirmação do autor (2008), somos desafiados a romper com algumas verdades estabelecidas ao longo da história e criar novas possibilidades na perspectiva da emancipação do indivíduo. Para constatar tal afirmação, vamos explicar, a seguir, como a Educação Sexual, está presente nas universidades públicas do estado do Paraná, nos cursos de Pedagogia, e porque torna-se necessário e urgente instrumentalizar os/as pedagogos/as a partir do conhecimento teórico – científico sobre tal temática. É preciso que estes profissionais apreendam por meio da formação em Educação Sexual, podem tanto promover a sua autonomia pessoal e profissional com responsabilidade ética, estética e política quanto possibilitar a autonomia dos/as estudantes, aos quais terá contato no exercício da docência, através de suas práticas educativas.

II DA ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. [...] O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo (LISPECTOR, 1990, p.27-28).

O processo que envolve a construção da pesquisa não é uma tarefa fácil. Da escolha do objeto, do levantamento da problemática até a entrega final da dissertação percorremos uma longa jornada sistemática e exaustiva, que precisou de coerência, sensibilidade e criatividade.

Nossa pesquisa pautou-se em investigar como se estrutura a formação do/a pedagogo/a, no que tange à Educação Sexual. Nosso objetivo principal, consistiu em identificar a presença de disciplinas ou componentes curriculares, referente à Sexualidade e à Educação Sexual, nas matrizes curriculares e seus respectivos ementários que compõem os cursos de graduação em Pedagogia, das universidades públicas do estado do Paraná.

Compreendemos o curso como um fazer humano e histórico, fruto das conjunções de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos. Nesse sentido, a presente investigação pautou-se na teoria marxista, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, pelo fato de acreditar na possibilidade de apreensão da realidade humana como complexa e necessária de ser estudada em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Buscamos na pesquisa qualitativa, por meio da análise documental, ultrapassar a aparência mediata dos documentos investigados, diante da estruturação das matrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia, das universidades públicas do estado do Paraná. Apontamos, através do nosso estudo, as contradições, possibilidades e limites presentes nas matrizes curriculares e ementários, que compõem o referido curso, frente às DNCCP (2006) para a formação do/a pedagogo/a no que se refere à Educação Sexual.

2.1 O método, as categorias de análise e o objeto

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. [...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam (BOFF, 1997, s/p).

Boff (1997) nos ensina que todo ponto de vista é a vista de um ponto. Nesse sentido, precisamos qualificar de onde estamos partindo, mensurar as hipóteses de onde queremos chegar e de qual território estamos falando. Torna-se essencial, além da problematização da temática adequada, para quem busca investigar a realidade, ter “o domínio dos referenciais metodológicos, ontológicos e epistemológicos, coerentes com a amplitude do projeto de pesquisa e seus objetivos estruturais” (SILVA, 2001).

Nessa direção, tomamos como base filosófica, a teoria marxista e como referencial metodológico, o materialismo histórico-dialético. Para Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento e só há movimento, se existir processo histórico (SANFELICE, 2008). Nossa pesquisa busca identidade com a concepção dialética da história e da Educação com foco na Sexualidade e na Educação Sexual. Busca afirmar que a realidade é dialética, mutável, carregada de contradições, de nexos e determinações recíprocas, em todos os seus aspectos, dimensões e possibilidades (SILVA, 2001). Nessas relações, o ser humano faz e se refaz constantemente, “a partir de algumas pré-condições, constroem sua identidade e diversidade, sua natureza e seu ser” (SILVA, 2001, p. 76).

A realidade sobre a qual a concepção materialista compreende, evidencia suas contradições, conflitos e transformações que constitui o que chamamos de dialética. O grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscar a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1994). À luz da leitura histórica marxista, procuramos identificar como a Educação Sexual vem sendo abordada nos Cursos de graduação em Pedagogia. Elucidar como a formação do/a pedagogo/a tem sido realizada, nas universidades públicas do estado do Paraná, frente às mudanças estruturais e educacionais.

Partimos do conceito de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas; está em constante processo de transformação, assim como a educação escolar (CHARLOT, 2013). Nesse sentido, as categorias da dialética marxista: materialidade, trabalho, totalidade, contradição e hegemonia mediarão a discussão e o entendimento acerca da institucionalização da Educação Sexual, nos cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas do Paraná.

A Educação, na amplitude do termo, é um fenômeno complexo composto por uma vasta gama de tendências, concepções, correntes e vertentes enraizadas em filosofias e culturas diversas. De acordo com Freire (2004), Mészáros (2008) e Saviani (2012), a educação implica valores e princípios que configuram em uma visão de mundo, garantindo a integração social do indivíduo. Segundo Charlot (2013), o significado político da educação, permanece oculto pelo sentido cultural.

A educação é política, mas não é a política, nem mesmo da política. Ela é, antes de tudo, um empreendimento de formação das crianças. Essa formação desempenha dois papéis: de um lado, cultiva o indivíduo e, de outro, assegura sua integração social (CHARLOT, 2013, p. 69).

Da mesma forma, a sexualidade constitui-se em uma das mais íntimas e intrínsecas expressões da individualidade e, ao mesmo tempo, agrega valores morais e éticos e significações determinantes de sua construção histórica e social. “É o lugar contraditório da expressão do ser e o exercício mais cruel da dominação e do não-ser das coisas e das pessoas” (SILVA, 2001, p. 75).

Nesse sentido, assumimos que o ser humano é constituído historicamente e que a condição humana não é uma dádiva ou um estado predeterminado; o ser humano e a cultura são produzidos pela vivência e pela trajetória histórica. Portanto, se entendermos que “tudo o que existe e se constitui como ser deriva ou é constituído a partir da matéria. [...] O que existe, existe materialmente” (SILVA, 2001, p.77).

Quando a criança passa a frequentar a escola, ela traz consigo comportamentos elementares que apreendeu nas relações que se estabeleceram primeiramente na família, porém, insuficientes para dispensar a ajuda de um adulto e prover suas necessidades sozinha. Nesse sentido, a educação escolar, através de técnicas, conhecimento, visão de mundo, sociedade e ser humano, transforma esse indivíduo em uma pessoa considerada

educada (cultiva o indivíduo) ao mesmo tempo que o prepara à inserção em alguma posição na divisão social do trabalho (integração social).

Os condicionantes desta visão de mundo e da formação do indivíduo estão implícitos nas muitas concepções e práticas da educação de que, a Pedagogia, como teoria da educação, traduz a riqueza de conhecimentos contextualizados historicamente. Essas concepções e práticas merecem atenção no que diz respeito às possibilidades e às limitações na formação destes indivíduos que frequentam a escola, bem como daqueles responsáveis por transmitir, mediar e contextualizar o conhecimento sistematizado com a realidade do aluno; neste caso, o/a professor/a pedagogo/a.

Segundo Saviani (2008), a escola deve contribuir para subtrair a segregação e a exclusão social e os esforços educativos possibilitando a melhoria de vida no âmbito individual e coletivo. Precisamos considerar que a proposta de transformação das condições sociais dentro da escola é realizada pelas pessoas que se formaram nas mesmas condições de marginalização, de disparidade escolar, de evasão e de seletividade. A formação dos/das professores/as pedagogos/as nas universidades também apresenta essas limitações intrínsecas na estruturação do curso.

Para que as transformações ocorram torna-se necessário que os professores/as pedagogos/as desenvolvam práticas que possibilitem a desnaturalização dessas conjunturas, em sua formação bem como no exercício da docência. Para tanto, se requer o domínio de conhecimentos da realidade sociocultural, econômica e política, para além dos fenômenos, imediatamente, perceptíveis na estruturação das matrizes curriculares que compõem os cursos de Pedagogia. Uma vez que “são as mudanças materiais, predominantemente econômicas, que produzem, movimentam, dão dinamicidade aos demais espaços e determinantes da realidade” (SILVA, 2001, p. 78). O ser humano é uma dialética construção histórica e cultural. É um ser que produz sua identidade, transforma a natureza, para sanar suas necessidades de comer, vestir-se e abrigar-se, sendo a base de todas as demais construções da civilização, a base da linguagem, o fundamento da cultura (SILVA, 2001). A partir dessas mudanças passa a transformar-se a si mesmo, o que possibilita reconhecer, a partir da leitura marxista, que o ser humano é essencialmente trabalho.

Nesse sentido, entendemos que não há nada estanque ou separado; há um conjunto de forças sociais e determinantes que sustentam todas as diversas realidades da natureza e da cultura, o que nos dá uma visão de totalidade. Assim, a Sexualidade, como nos aponta Silva (2001, p. 79).

[...] está atravessada por valores históricos, carências materiais, situações psíquicas, determinações morais, expectativas religiosas, necessidades materiais e determinações biológicas, entre outras questões. Esta categoria da concepção dialética define-se como contradição, a consideração de que todas as coisas e a própria realidade são constituídas por teses, antíteses e sínteses, complexas integrações e articulações, sendo passíveis de uma multiplicidade de abordagens e considerações.

Buscamos, então, por meio da história da institucionalização das questões referentes à Sexualidade, conhecer qual é a concepção de Educação Sexual subjacente às matrizes curriculares atuais; quais são os condicionantes internos e externos que possibilitam a presença ou a ausência de disciplinas ou componentes curriculares que compõem os cursos de graduação em Pedagogia. Significa entender quão dinâmica é a realidade histórica e quais são os conjuntos de interesses que se estabelecem sobre as áreas e os campos da atuação humana. “A necessidade dá forma para a ação humana, que subsiste na política, na cultura e na civilização” (SILVA, 2001, p. 80). Nessa dinâmica, as relações de poder estão imbricadas nos interesses políticos, econômicos e sociais; portanto, nada está determinado a priori; os aspectos da realidade são questionáveis e exercidos pelas constantes expressões e performances políticas.

Nesse cenário, há as forças em disputa pela hegemonia e forças que buscam formar seus interesses no mesmo cenário de enfrentamento da sociedade e da cultura dominante. Segundo (SILVA, 2001, p. 80-81)

[...] o conceito ou categoria de hegemonia, como campo das ideias, das instituições, das determinações morais, dos elementos institucionais e jurídicos, são passíveis de disputa hegemônica, não estão a rigor presos unicamente à lógica e aos interesses das classes dominantes; podem também ser apropriados por outras forças sociais e podem ser derrubadas, postas em estado de superação por novas ideias e práticas que conformam as novas forças políticas, necessariamente responsáveis

por outras instituições, um novo momento histórico, o novo homem e a nova sociedade.

Neste caso, observamos que a abordagem médico–higienista manteve seu caráter hegemônico desde 1980 até a reformulação do Plano Nacional de Educação, em 2014. Tal abordagem adentrou às escolas devido à preocupação com a proliferação da AIDS, por meio de Programas ligados à Saúde e à Prevenção nas escolas, nos documentos que subsidiaram a Educação Sexual no currículo escolar, do ensino básico (PCN e DCE). A partir de 2014 passou por transformação nos valores, na moral e na ética. Desta forma, a abordagem religiosa vem, hegemonicamente, constituindo um espaço social, que se coloca a favor da família tradicional e, portanto, normativa e vislumbrada em um modelo de sexualidade reprimida, amedrontada e contida; como nos diz Werebe (1998) “encouraçada” no próprio ser humano.

A universidade, por sua vez, precisa corresponder aos ideais e às necessidades de ensino da escola básica, previstas na BNCC (2017), além das Diretrizes do curso (DCNCP, 2006). No entanto, ao solicitar o PPP e/ou PPC das universidades, identificamos, na presente pesquisa, que várias instituições, como a UNESPAR- Campus de União da Vitória e de Paranaguá, estão em processo de reformulação do PPP e/ou PPC do curso de Pedagogia, enquanto a UNIOESTE de Foz do Iguaçu, Cascavel e Francisco Beltrão passaram pelo processo recentemente. Observamos, por exemplo, no documento enviado, via *e-mail*, pela coordenação do curso de, da UNESPAR de Paranaguá, uma indicação de que o tema Sexualidade está em debate, devido à observação grifada no rol de disciplinas optativas; há menção de inclusão de componentes curriculares relacionados à Educação Sexual. No entanto, ao passo que as universidades públicas paranaenses passam por reformulações, a nova BNCC exigirá novas adequações para atender à Educação Básica. Tal fato terá impacto na formação de professores, considerando a retirada dos termos orientação sexual e gênero dos currículos à Educação Básica. Isto é, mudanças no currículo básico certamente, acarretarão mudanças no Ensino Superior.

Para a nossa pesquisa, elegemos elementos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição ou então do PPC (Projeto Pedagógico do Curso). O PPP e/ou PPC é um dos instrumentos utilizados para efetivar o que a LDBEN 9394/96 traz em seu artigo 3º, inciso VIII, como um dos princípios da educação à gestão democrática do ensino público. A

implantação do modelo de gestão democrática nas instituições foi um dos aspectos mais relevantes na década de 1990, no que tange às transformações nas políticas educacionais. Para que o PPP e/ou PPC seja de fato democrático, precisa ser construído coletivamente pelos gestores, professores, alunos, técnicos administrativos e comunidade escolar organizada. Identificamos, através da coleta de dados, nos endereços eletrônicos das universidades públicas do estado do Paraná, que a disposição das matrizes e ementários se diferem, a critério da universidade. Enquanto algumas estão contempladas no PPP e/ou PPC, outras são apresentadas separadas. Consideramos importante destacar que encontramos duas nomenclaturas para o instrumento que apresenta os fundamentos da Pedagogia, da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa do curso, bem como a concepção do curso, as matrizes curriculares e seus ementários: PPP (Projeto Político Pedagógico) e PPC (Projeto Pedagógico de Curso). As duas nomenclaturas foram utilizadas com a mesma finalidade.

De acordo com Veiga (1995), o PPP da instituição é um instrumento norteador das intenções da escola, da mesma forma é o PPC para as instituições universitárias. Muito embora, a maioria das universidades, como a UNIOESTE, UEL, UNICENTRO, por exemplo, utilizem o termo PPP, o significado do documento permanece de acordo com o autor. Esse documento traduz a identidade do curso, deve levar em consideração a coletividade na sua construção bem como a legislação vigente. No sentido democrático, o documento traz métodos, estratégias e atitudes que a instituição preza para atingir a sua missão que é educar para a emancipação, formando pessoas participantes na sociedade de forma crítica e autônoma. Para Veiga (1995), o PPP

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (p. 43).

Nessa direção, devido ao tempo da pesquisa de Mestrado e ao fato das reformulações dos PPPs não estarem concretizadas até o momento, optamos por identificar a presença de disciplinas nas matrizes curriculares e componentes curriculares

nos ementários, referentes à Sexualidade e à Educação Sexual, nos cursos de graduação, em Pedagogia, nas universidades públicas no estado do Paraná.

2.2 Abordagem e tipo de pesquisa

Em nossa pesquisa, selecionamos um dos elementos que integram o PPCe/ouPPP de cada curso, em virtude do tempo para realização, assim nosso olhar está voltado à *matriz curricular* que serve como um instrumento organizador do currículo, o qual contempla as disciplinas que compõem o curso de graduação em Pedagogia e seus respectivos ementários. Elegemos a pesquisa documental como técnica de investigação para a coleta de dados. Essa abordagem se assemelha à pesquisa bibliográfica no que tange aos passos para sua elaboração; no entanto, diferenciam-se na natureza das fontes.

Os principais tipos de documentos são: a) Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc. b) Fontes Secundárias - imprensa em geral e obras literárias (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 158).

Nossa pesquisa se constituiu em documental, de cunho qualitativo e quantitativo para a análise dos dados coletados em fontes primárias, caracterizadas como arquivos oficiais e disponibilizados nos endereços eletrônicos (*sites*) das universidades públicas do estado do Paraná.

Algumas pesquisas, com base em documentos, “são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47). O objetivo deste procedimento é “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação,” (BARDIN, 1977, p. 45)

Para validarmos a pesquisa qualitativa e quantitativa, destacamos Triviños (2006), pois, segundo o autor, se construiu uma dicotomia no campo da pesquisa, que para o Marxismo não há razão de existir,

Os marxistas afirmam que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo e vice-versa (p. 117).

Nesse sentido, o nosso objetivo foi identificar o número de disciplinas que contemplam a Educação Sexual, em sua nomenclatura e/ou componentes curriculares, referentes à temática, em suas ementas para, posteriormente, à luz da abordagem qualitativa, construir a análise e a interpretação dos dados que coletamos. O primeiro passo para o investigador qualitativo é colocar-se em “atitude de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2016, p. 33); despir-se de preconceitos e juízos preestabelecidos; estar aberto e querer descobrir o novo, buscando fundamentos para explicar as dúvidas inerentes à problemática pesquisada. Nesse sentido, o conhecimento é construído ao longo do processo da investigação, que é tão importante quanto os resultados ou produtos.

Segundo Oliveira (2016, p. 37) a *pesquisa qualitativa* ou a *abordagem qualitativa* é definida como “um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo, em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Nesse processo, estabelecemos estratégias e procedimentos que nos permitiram evidenciar as lacunas entre as políticas públicas para a Educação Básica e as Diretrizes que norteiam a formação do/a professor/a pedagogo/a no que tange à Sexualidade e à Educação Sexual.

Identificamos que há discrepância de interesses de quem elabora as Diretrizes Curriculares para com aqueles que constroem os PPPs e/ou PPCs, nas instituições escolares e universitárias. Essa constatação nos encaminha para uma problemática ainda maior: quem são os responsáveis pela elaboração das diretrizes e documentos que regem a educação institucionalizada escolar e universitária e quais as concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas que fundamentam as propostas das reformas curriculares?

Essa constatação é possível porque conforme Oliveira (2016), vivemos em um milênio, no qual a visão fragmentada do cartesianismo cede lugar ao novo paradigma, o *sistêmico*: “uma visão mais ampla de múltiplas conexões, a partir das quais a visão de mundo deve ser analisada de forma integral, percebendo-se a realidade empírica dentro de um conjunto no qual as partes estão intrinsecamente imbricadas no todo” (p. 34).

Nessa direção, nossa pesquisa é de cunho documental, concentrada nas matrizes curriculares, bem como seus respectivos ementários, dos cursos de graduação em Pedagogia, das universidades públicas do estado do Paraná; elementos que compõem o PPP e/ou PPC das instituições. A proposta quantitativa da nossa pesquisa não visa acumular dados, mas analisar *causas e efeitos*³² sobre a presença (ou ausência) de componentes curriculares relacionados à Sexualidade e à Educação Sexual, nos cursos de Pedagogia, contextualizando-os no tempo e no espaço dentro de uma concepção sistêmica (OLIVEIRA, 2016). Entendemos que o documento contém uma história; é um material “que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 1990, p. 10). Assim, todo o documento é resultado de uma escolha coletiva, “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 546).

Foucault (2009),³³ reforça a necessidade de se questionar os documentos e atentar às transformações sociais, não os tomando como reprodução da verdade de um acontecimento histórico, mas entender quais as relações que se estabelecem na construção desses documentos e quais agentes sociais são responsáveis por tal feito. Destacamos que o esforço por interpretar os documentos e as leis que regem a educação, aos quais elegemos para a nossa pesquisa, o tempo e os acontecimentos históricos são fundamentais para a implantação (ou não) de elementos curriculares relacionados à Sexualidade e à Educação Sexual, nas matrizes e nos ementários dos cursos de Pedagogia. No entanto, tomamos o devido cuidado na leitura crítica dos documentos, nos despidendo de ideias preconcebidas, pois, segundo Le Goff (1990), a habilidade em trabalhar com documentos consiste em tirar tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar o que eles não contêm.

³² Grifos da autora.

³³ Para mais informações ler: FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

A análise documental para Sánchez Díaz & Vega Valdés (2003) ocupa-se da análise sobre o conteúdo do documento, orientando-se basicamente na representação, organização e localização das informações. Esta técnica permite criar uma informação nova (secundária), a partir da presença (ou ausência) de disciplinas ou componentes curriculares referentes à Sexualidade e à Educação Sexual, fundamentada no estudo das fontes de informação primária, as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, e seus respectivos ementários. Segundo os autores, esse processo relaciona a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e de resumos, e a transcrição técnico-científica.

Para Bardin (1977), podemos definir a análise documental de acordo com

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (p. 45).

O objetivo da nossa análise esteve em obter o máximo de informações que as matrizes curriculares e ementários atuais dos cursos de graduação em Pedagogia pudessem nos apresentar em relação à Educação Sexual (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). Desta forma, estabelecer a relação entre as duas para compreender a importância da Educação Sexual na formação dos/as pedagogos/as para o exercício da docência. Para promover essa relação, nos munimos da análise de conteúdo, instrumento fundamental, na interpretação das relações estabelecidas com o contexto histórico da implantação das leis públicas à educação e à implantação dos elementos curriculares na Educação Básica e, conseqüentemente, no Ensino Superior. O trabalho em captar o movimento que constitui o documento é indireto e o que se pretende captar pode não estar explícito, mas escondido nas entrelinhas.

A análise do conteúdo, de acordo com Bardin (1977), deve ir além da descrição do conteúdo dos documentos, mas incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção do conteúdo com apoio de indicadores. Nesse sentido, a análise compreende, primeiramente, a descrição das características da comunicação a

serem trabalhadas e em seguida empreenda um esforço de inferência; o que possibilita passar da descrição para a interpretação, atribuindo significado à estas características. A interpretação busca equilibrar o rigor da objetividade com a riqueza da subjetividade, esta análise é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ressaltamos que a inferência não é uma espécie de conclusão irrecusável, mas entende-se como uma modalidade de compreensão a que se mostrou possível. Uma vez que se torna difícil supor que o acesso ao pensamento originário dos autores, esteja inteiramente disponível nos documentos.

2.3 Delimitação do objeto de estudo e procedimentos para coleta de dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que faz uma análise documental das matrizes curriculares e ementários atuais que compõem os cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná, acerca da Sexualidade e da Educação Sexual. De acordo com Alves (1991), três etapas podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: “[...] a) período exploratório; b) investigação focalizada e, c) análise final e elaboração do relatório” (p. 58).

O período exploratório possibilitou o olhar geral sobre o problema e a imersão no contexto a ser estudado, através do levantamento de pesquisas realizadas na área que correspondiam à nossa temática, bem como de literaturas acerca da Sexualidade e da Educação Sexual. A segunda etapa, correspondeu ao processo da sistematização de dados, no qual realizamos busca documental das matrizes curriculares e ementários atuais dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná, nos endereços eletrônicos (*sites*); os quais devem ser disponibilizados em páginas específicas da internet, de acordo com o previsto na LDBEN, 9394/96. Na terceira etapa, que

correspondeu a análise final e elaboração do relatório, os elementos coletados, a partir dos documentos que elencamos, foram minuciosamente explorados no sentido de identificar disciplinas ou componentes curriculares no ementário dos cursos de graduação em Pedagogia que abordavam a Educação Sexual.

Partimos da revisão bibliográfica nos bancos de dados da CAPES, SCIELO, BDTD, Domínio Público e nas bibliotecas digitais das universidades públicas do estado do Paraná a fim de realizar o levantamento de teses e dissertações que abarcassem a Sexualidade, a Educação Sexual, o currículo e a formação de professores como objetos de estudo. Realizamos levantamento de literaturas acerca da temática, bem como um levantamento das políticas públicas para a educação no Brasil, a partir de 1990, quando a Sexualidade foi incluída como tema transversal (PCN, 1997) no currículo da Educação Básica e as influências, os limites e as possibilidades para a formação do/a professor/a pedagogo/a; uma vez que as mudanças a partir da LDBEN (9394/96) culminaram nas DCNCP (2006).

Com o objetivo de identificar teses e dissertações já produzidas em pós-graduações *stricto sensu* no estado do Paraná, elencamos as seguintes pré-categorias: cursos de Pedagogia e Educação Sexual / currículo e Educação Sexual / formação de professores e Educação Sexual. Além dos bancos de dados mencionados acima, vasculhamos as bibliotecas digitais das universidades estaduais do Paraná, a saber: UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), UEL (Universidade Estadual de Londrina), UEM (Universidade Estadual de Maringá), UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) e UFPR (Universidade Federal do Paraná), totalizando sete universidades estaduais e uma federal.

No que tange à *formação de professores em Educação Sexual*, foram identificadas onze (11) dissertações de Mestrado e uma (1) tese de Doutorado. Essas pesquisas apontaram, em comum, a necessidade de formação inicial e continuada de professores para trabalhar a Sexualidade de forma intencional e com aporte teórico-metodológico nas escolas. Pesquisadoras como Lando (2010), Furlan (2013) e Quirino (2013) destacam que os/as professores/as se sentem despreparados/as para trabalhar a temática nas escolas e

dentre os mais variados motivos estão: a insegurança, a falta de formação e o medo de retaliações de colegas e alunos, além da constituição de uma concepção distorcida da forma como consideram a Sexualidade

[...] ainda há falta de reflexão quanto a certas atitudes tomadas por diversos/as professores/as, expondo o/a aluno/a em algumas ocasiões por apresentarem opções divergentes do esperado para cada gênero. No entanto, além da falta de reflexão, também percebemos na fala de algumas professoras a recusa às situações de conflito e mudanças, tanto no âmbito dos gêneros quanto das sexualidades (FURLAN, 2013, p. 180)

Outro fator interessante, nas nossas observações, é a vontade e a necessidade dos estudantes em falar sobre Sexualidade, curiosidades que perpassam as relações pessoais, porque são constituintes dos sujeitos e de suas identidades (FURLANI, 2009). Assim, situações de fugas da discussão, pelos/as professores/as, podem ser percebidas pelos estudantes como “intransigência pedagógica ou como espelho do despreparo docente para trabalhar as questões” (FURLANI, 2009, p. 39).

Na pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFPR, GROFF (2015), em sua tese de doutorado, propõe uma investigação referente às concepções sobre sexo e sexualidade a partir do discurso de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental/ Séries Iniciais, seus pais e suas professoras. A pesquisa ocorreu em uma escola pública do Município de Rio Branco – Acre e afirma as questões supracitadas. A pesquisadora aponta que quando pergunta às crianças se elas conversam abertamente sobre sexo e sexualidade com os pais e/ou professores

[...] observou-se a dificuldade do diálogo entre adultos e crianças, isto é; quando ele existe é de uma forma velada e voltada às características biológicas, acompanhadas das expressões *“falam, mas não sobre tudo”*. [...] A maioria das crianças tem a ideia de que os adultos pensam que o assunto sexo ou sexualidade *“não é coisa de criança; que a criança é muito nova para saber; que os adultos têm vergonha de falar sobre o assunto, e se respondessem enrolariam”*. Ficou evidente que o diálogo entre adultos na figura de pais é tênue, marcado pela recorrente e famosa frase *“os adultos até falam, mas não sobre tudo”*, o que acaba por estimular a busca de respostas em outros meios, ou seja, pela televisão, internet ou amigos principalmente. - Para a maioria das crianças, os professores não respondem às perguntas em sala de aula,

porque é coisa de adulto, ou responderiam com palavras que os alunos não iriam saber de tudo. Outras crianças entendem que os *“adultos responderiam, mas com ressalvas”* como, fariam *“mas não tudo”*, porque algumas crianças não estão preparadas para saberem sobre tudo, e ainda, alertaram sobre a preocupação no que diz respeito à reação dos pais caso o assunto ocorresse em sala de aula, no sentido de reprovação por parte dos mesmos quanto à atitude dos professores (GROFF, 2015, p. 115-116).

Quanto aos/as professores/as, algumas crianças acham que eles/elas se sentem preparados para falar sobre o tema em sala de aula. Outros mencionaram que eles/elas se sentiriam envergonhados/as e/ou preocupados com uma reação de desaprovação dos pais. Neste sentido, a pesquisadora (2015) identificou que as crianças conhecem mais sobre a temática do que os adultos imaginam, e a problemática se volta à “dificuldade do diálogo” que, não existe ou é velado. As falas inacabadas e misturadas com preconceitos, por parte dos adultos, inibem as crianças de se encorajarem para perguntar sobre suas dúvidas em relação ao sexo ou à sexualidade, tornando-as vulneráveis a buscarem informações não seguras.

Todas as professoras entrevistadas, na pesquisa supracitada, se depararam com acontecimentos de episódios, em sala de aula, da manifestação da sexualidade de alunos e relataram as dificuldades que elas mesmas possuem em lidar com estas manifestações. Se sentem impotentes, não sabendo como agir de modo adequado, acabam agindo de forma espontânea.

Diante do exposto, destacamos três questões pertinentes para a realização da nossa pesquisa:

- 1- As pesquisas apontam a necessidade do/a professor/a debater sobre Sexualidade nas escolas; no entanto, esses profissionais carecem de formação teórico-metodológica em Educação Sexual, tanto na formação inicial quanto continuada. Como trabalhar sobre uma temática da qual não receberam formação?

Abordar o tema na escola exige, além de conhecimento científico, um distanciamento dos conceitos que se têm pré-estabelecidos e um permitir-se apreender que há uma gama de diversidades na vivência da sexualidade e que todas são dignas de respeito. O/A professor/a, na maioria das vezes, não se dá conta que educa sexualmente

através do seu silêncio, da sua postura, dos seus valores e sua expressão diante das manifestações da sexualidade; além da sua prática pedagógica.

- 2- A base da identidade do curso de graduação em Pedagogia é a docência. Portanto, se os professores demonstram que um dos principais motivos para não abordar a Sexualidade na escola é a falta de formação inicial e continuada, por que não começar a estudar uma estrutura curricular que contemple a Educação Sexual nos cursos de graduação em Pedagogia, bem como em outras Licenciaturas?
- 3- O/A pedagogo/a, na função de coordenador/a pedagógico/a, assume o papel de agente articulador da formação continuada dos professores. Além do conhecimento teórico para exercer tal função no acompanhamento das atividades pedagógicas, precisa ter sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, mantendo-se sempre atualizado/a.

A formação inicial e/ou continuada de professores se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A formação avança e recua se construindo em um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 2002). Para a formação se constituir em “práxis” deve ter como base uma pedagogia fundamentada em uma filosofia que possibilite a construção da própria realidade social.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência* (grifos do autor. NÓVOA, 2002, p. 57).

Assim como o autor, defendemos que os programas de formação de professores, devem desenvolver a capacidade de saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se, saber analisar e analisar-se, pois, consideramos que o professor ao mesmo tempo é objeto e sujeito na formação. É no trabalho individual e no coletivo de reflexão que encontram meios e possibilidades para o seu desenvolvimento profissional.

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O resto é dispensável (NÓVOA, 2002, p. 22).

Considerando que a sexualidade é inerente ao ser humano, sempre haverá demanda para discussões sobre suas manifestações permeando a escola e também as universidades. No entanto, se esse profissional não receber formação teórico-metodológica em Educação Sexual na graduação, como irá articular a formação continuada para os/as professores/as referente à temática? Convém salientar, que o/a professor/a pedagogo/a, na função de coordenador/a pedagógico/a, responsável por articular a formação continuada dos/as professores/as, muitas vezes, foi colega de graduação e/ou recebeu a mesma formação.

Segundo Figueiró (2014), a Educação Sexual, no cenário brasileiro, não é uma questão prioritária na Educação Básica. Quando acontece práticas relacionadas à temática é por um número restrito de escolas ou por iniciativa de professores, mas de forma isolada.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da inserção da Educação Sexual, na formação inicial de professores em estudos, reflexões, debates e pesquisas.

Na sequência, destacamos as produções *stricto sensu* que identificamos, relacionadas à temática da nossa pesquisa conforme as pré-categorias definidas *a priori*.

PRÉ-CATEGORIA: Educação Sexual e Formação de Professores

QUADRO 1 – Dissertação 1

TÍTULO	Metodologia da Problemática Sexual na Escola: implicações para formação inicial de professores.		
ANO	2010	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	LANDO, Renata Lucas.		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – nível Mestrado.		
EIXO PRINCIPAL	Investigação sobre as possibilidades e os eventuais limites do uso da Metodologia da Problemática Sexual e do Arco de Maguerez enquanto um dos possíveis encaminhamentos metodológicos na abordagem da Educação Sexual na escola.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Londrina – UEL		

Nesta pesquisa, a autora (2010) investiga a viabilidade e os eventuais limites do uso da Metodologia da Problemática e do Arco de Maguerez, enquanto um dos possíveis encaminhamentos metodológicos na abordagem da Educação Sexual na escola. A pesquisa foi realizada junto aos graduandos da primeira série, do curso de Biologia Licenciatura Plena, de uma Instituição Pública de Ensino Superior, do Município de Jacarezinho, situado ao Norte do Paraná.

[...] ao analisar os conteúdos para o ensino de Ciências, no Ensino Fundamental, observa-se que não consta nenhum item que aborde a sexualidade ou o aparelho reprodutor masculino e feminino (Biologia). Esse diagnóstico indica que aparentemente, nem mesmo o professor de Ciências trataria do tema sexualidade, caso ele não estivesse articulado com o Tema Transversal "Orientação sexual" (LANDO, 2010, p. 25).

Nesse sentido, a autora (2010) fez um estudo dos PNC, aponta que a iniciativa do documento contemplar a Orientação Sexual foi um avanço, porém não é trabalhada na formação inicial dos professores que atuam na disciplina de Ciências (Biologia). Assim, é possível identificar a necessidade da pesquisa em mostrar os aspectos positivos e negativos sobre as temáticas conforme abordada em tal documento.

QUADRO 2 – Dissertação 2

TÍTULO	Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades.		
ANO	2006	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	MAISTRO, Virginia Iara de Andrade		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – nível Mestrado.		
EIXO PRINCIPAL	Identificação dos limites e das possibilidades pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao desenvolvimento de projetos do tema transversal Sexualidade na Escola.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Londrina – UEL		

Maistro (2006) faz um estudo dos PCN quanto à transversalidade da Orientação Sexual, os limites e possibilidades no desenvolvimento de projetos que abordem a temática dentro da escola.

[...] os projetos sobre sexualidade encontram limites pedagógicos para o pleno desenvolvimento, no que tange às resistências dos professores em tratar o assunto; à deficiência na formação inicial e continuada dos professores sobre a multifacetada temática; à ausência das contribuições dos pais no planejamento e desenvolvimento dos projetos, bem como à postura pouco flexível dos pais que resistem ou coíbem a participação dos filhos nos projetos; à deficiência da forma continuada e sistemática de atualização dos demais agentes escolares sobre o referido tema e às dificuldades que a escola encontra em manter as parcerias com outros setores da sociedade para auxiliar no desenvolvimento de projetos de Orientação Sexual (MAISTRO, 2006, s/p).

A pesquisa aponta que desde que sejam de forma independente e sustentável, os projetos podem ser desenvolvidos. Maistro (2006) mantém a nomenclatura de Orientação Sexual, para o que nós chamamos de Educação Sexual. A autora desenvolveu a pesquisa em três escolas públicas utilizando como ferramentas de coleta de dados questionários e entrevistas, direcionados aos professores/as e às direções das escolas.

QUADRO 3 – Dissertação 3

TÍTULO	Sexualidade na Escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de Ciências.		
ANO	2013	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	QUIRINO, Josiane da Silva.		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – nível Mestrado.		
EIXO PRINCIPAL	Identificação dos aspectos relevantes para o ensino dos conteúdos de Sexualidade na opinião de alguns professores de Ciências atuantes na rede Estadual de Ensino do Paraná.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Londrina – UEL		

Quirino (2013) procurou identificar, na visão dos professores de Ciências, quais os aspectos relevantes e quais conteúdos são trabalhados referentes à Sexualidade em sala de aula. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas em duas escolas da rede estadual de ensino para os professores que ministram a disciplina referida.

Aponta que mesmo que os professores trabalhem com estratégias diferentes, não são mencionadas as propostas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE), por exemplo, “as problematizações, contextualizações, interdisciplinaridade,

pesquisas, leituras científicas, observações, atividades experimentais, recursos instrucionais ou atividades lúdicas” (QUIRINO, 2013, p. 104).

A autora identificou que entre as razões para não se trabalhar a Sexualidade da forma sugerida nas DCEs estão à falta de tempo, de recursos e da formação continuada.

QUADRO 4 – Dissertação 4

TÍTULO	Análise da formação docente para diversidade cultural na escola básica: as novas dimensões do trabalho pedagógico		
ANO	2015	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	BUZATTO, Odete do Rocio		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino		
EIXO PRINCIPAL	Problematização da ação do/a pedagogo/a diante do desafio da organização de um processo formativo contínuo que possibilite formas de mediação entre os saberes necessários os/às professores/as sobre a diversidade cultural, notadamente relativa aos preconceitos étnico-racial e de orientação sexual.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Paraná – UFPR		

A pesquisa foi realizada com professores que compõem a Equipe Multidisciplinar de um colégio da rede estadual de ensino na cidade de Curitiba. Faz referência à função do/a pedagogo/a mediante a formação continuada de professores ao que tange à diversidade cultural, principalmente aos preconceitos étnico-raciais e de orientação sexual. A pesquisa aponta essa formação continuada como um desafio aos/às pedagogos/as, uma vez que não há na graduação formação na área.

QUADRO 5 – Tese 1

TÍTULO	Transição entre a infância e a adolescência: Concepções de alunos, professores e pais sobre sexo e sexualidade		
ANO	2015	MODALIDADE	Tese de Doutorado
AUTOR	GROFF, Alcione Maria		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Investigação das concepções sobre sexo e sexualidade a partir do discurso de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, seus pais e suas professoras.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Paraná – UFPR		

Groff (2015) realizou sua pesquisa em uma turma de alunos de 5º ano em um município de Rio Branco, no estado do Acre. A pesquisa envolveu pais, professores e alunos. O objetivo foi investigar qual a concepção de sexo e sexualidade para os participantes. Um dos resultados mais expressivos apontado pela autora é o reducionismo do entendimento da Sexualidade enquanto sexo ou ato sexual e que esta concepção dificulta o diálogo com as crianças tanto no âmbito familiar quanto escolar.

[...] a pesquisa mostrou que as crianças mesmo sabendo o que é o ato sexual têm consciência de que são crianças e —isto é coisa de gente grande. Quanto aos pais é surpreendente como os mesmos veem em seus filhos uma imagem de criança inocente que —não pensa no assunto. Mesmo eles presenciando as modificações que muitos estão passando pelo início da puberdade, ainda há uma tendência à negação. As professoras mencionaram que nos seus cursos de formação acadêmica não tiveram orientações acerca de como trabalhar esta temática em sala de aula. Observou-se que as mesmas quando se deparam com questões vinculadas à manifestação da sexualidade em sala, tomam medidas isoladas, muitas pautadas no improviso (GROFF, 2015, s/p).

Essa pesquisa nos demonstra como a falta de formação inicial dos professores reflete em suas práticas pedagógicas na forma de improviso quando se trata de Educação Sexual, o que afirma a importância e a relevância da nossa pesquisa, quando defendemos que a Educação Sexual deve ser trabalhada de forma científica com aporte teórico-metodológico na formação inicial do/a pedagogo/a para a abordagem da temática no exercício da docência. Uma vez que o professor não tem como trabalhar uma temática em que não tem o conhecimento necessário.

QUADRO 6 – Dissertação 5

TÍTULO	Violência sexual contra crianças: formação docente em discussão		
ANO	2013	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	LIMA, Edyane Silva de		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Investigação se os/as profissionais do espaço escolar têm dificuldades em identificar e notificar o abuso e a exploração sexual contra crianças de 00 a 10 anos de idade.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Maringá – UEM		

A pesquisadora (2013) relata que através de sua atuação como assistente social, no atendimento de crianças de zero (00) a dez (10) anos, identificou a ausência da escola nos casos, o que causou estranhamento, uma vez que a escola é onde as crianças passam boa parte do tempo. O que a impulsionou a realizar a pesquisa foi a hipótese de que os/as professores/as têm dificuldades em identificar sinais de abuso, exploração sexual e o sofrimento da criança. Nesse sentido, nas palavras da pesquisadora

Por meio da análise, verifico percepções, representações e fragilidades na formação docente dos/as entrevistados/as, que exige medidas de racionalização de recursos e capacitação continuada aos/as docentes, na perspectiva de abordar elementos sobre suas atitudes e encaminhamentos diante de demandas dessa violação de direitos (LIMA, 2013, s/p).

Mais uma pesquisa que faz referência à formação de professores de maneira incipiente, neste caso, à sensibilidade e à identificação de sinais de violência sexual e exploração de crianças. Um dos temas integrantes da Educação Sexual que merece discussões de forma intencional e sistematizada na formação bem como, no espaço escolar.

QUADRO 7 – Dissertação 6

TÍTULO	O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”		
ANO	2013	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Discussão de como as escolas avaliaram a possibilidade de distribuição do <i>Kit</i> de Combate à Homofobia e os efeitos produzidos no discurso dos/as educadores/as na produção e manutenção das diferenças diante de alunos/as Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, <i>Queers</i> , Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as - LGBTQIA		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Maringá – UEM		

O pesquisador aponta a importância de abordar a Sexualidade na escola, uma vez que os alunos LGBTQIA, ainda sofrem muitos preconceitos. São pessoas que procuram

ocupar um espaço social de direito. A pesquisa aponta que quando há denúncias de violação de direitos, os diretores/as, pedagogo/as e professores/as têm resistência em conversar e debater sobre o tema. Um dos motivos à não distribuição do *Kit* de Combate à Homofobia nas escolas. A pesquisa direciona para

[...] que diretores/as, pedagogos/ase professores/as coloquem seus sentidos a postos e vejam as distintas maneiras de posicionar a sexualidade como algo positivo, ouçam com atenção os anseios dessa minoria e executem o poder do discurso defendendo o respeito a todos/as indistintamente (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 235).

Através da análise das entrevistas realizadas, o pesquisador (2013) discute a resistência dos professores quando se trata de Sexualidade e Diversidade Sexual na escola. Seu estudo pautou-se em identificar as limitações dos professores e a não aceitação do material *Kit* de Combate à Homofobia.

QUADRO 8: Dissertação 7

TÍTULO	Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência		
ANO	2015	MODALIDADE	Dissertação De Mestrado
AUTOR	LEITE, Lucimar da Luz		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Análise das representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos, em suas brincadeiras livres e espontâneas		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Maringá – UEM		

A pesquisadora (2015) aponta que mesmo a escola sendo um espaço de diversidades, (re) produz distinções de gênero, identificando que há uma negação por parte dos professores quanto às brincadeiras infantis na segregação atribuída ao gênero: brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. A pesquisadora (2015) aponta a necessidade de abordar gênero e Sexualidade na formação docente para desnaturalizar os estereótipos padronizados como papel de homem e papel de mulher.

De acordo com o conhecimento psicanalítico, consideramos a Educação Infantil, um dos períodos mais importantes na constituição do adulto que o indivíduo virá a se

tornar. Conhecer as fases do desenvolvimento psicosssexual desenvolvidas por Sigmund Freud e realizar uma interpretação crítica das relações entre Sexualidade e infância, é de fundamental importância para o exercício da docência.

QUADRO 9 – Dissertação 8

TÍTULO	Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis		
ANO	2013	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	FURLAN, Cássia Cristina		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Análise da opinião de crianças e professoras a respeito de gêneros e sexualidades. Ao mesmo tempo, focando perspectivas de formação para professores/as e crianças, propusemo-nos a criar um jogo pedagógico específico para a discussão de gênero e sexualidade, a ser usado na investigação em questão.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Maringá – UEM		

A pesquisadora teve por objetivo identificar o que pensam as crianças, em uma escola municipal, localizada no Jardim Esperança –Sarandi/PR, sobre Sexualidade e também “o que as professoras acreditavam ser o pensamento das crianças sobre a temática e analisar o que aquelas pensavam sobre as percepções destas a respeito de gênero e sexualidade” (FURLAN, 2013, s/p).

Durante a pesquisa, o que está direcionado às docentes é a necessidade de formação específica sobre a temática, para trabalhar de forma intencional direcionada à perspectiva emancipatória. Uma vez que, a escola pode tanto contribuir para perpetuar o preconceito, os estereótipos e a dicotomia de gênero, como produzir um debate para o exercício do respeito à diversidade. Furlan (2013) aponta que uma das possibilidades é através dos jogos e brincadeiras, assim como a aplicação na pesquisa para a coleta das informações.

Mais uma vez, ressaltamos a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento psicosssexual e as possibilidades em proporcionar práticas pedagógicas direcionadas à vivência da Sexualidade em suas diferentes manifestações com responsabilidade e autonomia. Conhecimentos que devem ser trabalhados na formação do/a professor/a pedagogo/a para o pleno exercício da docência.

QUADRO 10 – Dissertação 9

TÍTULO	Educação em Ciência e Sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno		
ANO	2009	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	SILVA, Ricardo Desidério da		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática		
EIXO PRINCIPAL	Apresentação de uma análise das principais atitudes e crenças sobre a temática sexualidade manifestadas por 10 (dez) professores de escolas estaduais do ensino fundamental e médio, dos quais, 03 (três) haviam participado de um Grupo de Estudos sobre Educação Sexual, 04 (quatro) estavam cursando o mesmo grupo e 03 (três) nunca tinham participado		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual DE Maringá – UEM		

O pesquisador (2009) procurou identificar de que forma ocorre a abordagem sobre Sexualidade entre professor e aluno, a partir da análise das atitudes e crenças manifestadas por eles. Defende que na formação do professor “[...] não basta repassar apenas as informações técnicas de como ensinar, mas é preciso despertar o educador que existe dentro de cada um, pois isso garantirá comprometimento e paixão, além da competência técnica” (SILVA, 2009, p. 15). Ressalta que os cursos de formação de professores

[...] na sua quase totalidade e a tradição familiar carecem de discussão sobre este tema. Desta forma, modelos de disciplinamento, censura e conservadorismo reproduzem-se, pela falta de uma discussão crítica, pautada em bases fidedignas e pela omissão destas instâncias. Assim sendo, faz-se necessária a abordagem da Educação Sexual nas escolas, pois nela pode-se compreender que os fenômenos socioculturais atingem a sociedade e, mesmo existindo casos específicos e individuais, as discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito pessoal (SILVA, 2009, p. 15).

Aponta em sua pesquisa que os professores consideram a abordagem da Sexualidade importante, no entanto, sentem-se despreparados. Silva (2009) enfatiza a necessidade de formação continuada de professores para que possam abordar de forma segura e com conhecimento científico. Pontuando a relevância da formação continuada de professores.

QUADRO 11 – Dissertação 10

TÍTULO	A educação sexual na concepção e prática de professores de biologia do ensino médio		
ANO	2016	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	MAGALHÃES, Kécia Priscilla Palombello		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática		
EIXO PRINCIPAL	Investigação sobre como professores de Biologia do Ensino Médio compreendem e desenvolvem a Educação Sexual em suas aulas.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Maringá – UEM		

A pesquisa foi realizada com 11 professores/as de Biologia da rede estadual de ensino. Magalhães (2016), identificou dentre os/as participantes uma visão conservadora de professores que não se sentem a vontade em trabalhar a temática Sexualidade e também aqueles que acreditam ser de extrema relevância a abordagem desta na escola.

Nesse sentido, a pesquisadora (2016) aponta a necessidade de repensar os currículos de formação inicial dos professores de Biologia e também para a efetivação de uma formação continuada para a promoção da Educação Sexual pautada em aspectos sociais, culturais, psicológicos e afetivos, além dos biológicos.

QUADRO 12 – Dissertação 11

TÍTULO	A dialética da Sexualidade e da Educação Sexual na formação de docentes.		
ANO	2016	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	GOMES, Andréa Regina de Carvalho		
PROGRAMA	Programa de Pós - Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Conhecimento do processo de formação dos professores acerca da Sexualidade no curso de formação docente no Colégio Mário de Andrade em Francisco Beltrão – PR.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE		

A pesquisadora buscou identificar nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão – Paraná, componentes curriculares referentes à Sexualidade. Aponta a realização de algumas tentativas de projetos contemplando a Educação Sexual como o *Gênero e*

Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual (MEC, 2009), o SPE (Programa Saúde e Prevenção nas escolas) e a inclusão da *Orientação Sexual* como Tema Transversal nos PCN, porém ressalta não houve investimentos das políticas públicas para um trabalho efetivo na formação de professores.

Em sua análise considera que “[...] a maioria dos/das professores/as não tem formação adequada para lidar com sexualidade e gênero, além de terem muitos preconceitos e discriminações enraizados na sua cultura, a tendência é que tais preconceitos se naturalizem” (GOMES, 2016, p. 171). Nesse sentido, reafirmamos a importância de contemplar a Educação Sexual como componente curricular na formação inicial e continuada de professores/as.

Na categoria *Educação Sexual e Matriz Curricular*, identificamos três (03) dissertações de Mestrado; duas (02) relacionadas ao Curso de Educação Física Licenciatura e uma ao curso de Biologia.

PRÉ-CATEGORIA: Educação Sexual e Currículo

QUADRO 13 – Dissertação 12

TÍTULO	O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física		
ANO	2006	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	LIMA, Francis Madlener de		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Uma análise dos discursos presentes nas falas do/as futuros/as professores e professoras de Educação Física no que tange a questão da Diversidade Sexual, mais especificamente a homossexualidade.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Paraná – UFPR		

A pesquisa consistiu em analisar, por meio de entrevistas com os acadêmicos e os/as professores/as do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, qual é a concepção de homossexualidade e como abordar a temática no exercício da docência. A pesquisadora aponta que

Aparece o impasse do papel do/a professor/a frente ao papel da família, a dúvida do limite até onde o/a professor/a pode ir quando se trata de assuntos polêmicos como a homossexualidade. Neste sentido aparece também a preocupação das/os alunas/os com sua própria formação, pois, praticamente todos/as (88%) afirmam que consideram importante a discussão acerca da diversidade sexual durante sua graduação (LIMA, 2006, p. 89).

Os/As acadêmicos/as reconhecem a importância em debater sobre a Diversidade Sexual, quanto papel da escola e do/a professor/a de Educação Física, na diminuição dos preconceitos. No entanto, a pesquisadora constata que quando se trata da homossexualidade os/as acadêmicos/as afirmam que “é difícil mudar os valores e atitudes das crianças em relação à homossexualidade, pois, a educação recebida em casa e a imposição dos valores sociais dificultam um trabalho que se desenvolva de forma isolada na sala de aula” (LIMA, 2006, p. 88).

QUADRO 14 – Dissertação 13

TÍTULO	Discursos sobre corpo e Sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais de Educação Física e de Orientação Sexual.		
ANO	2008	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTOR	COSTA, Kátia Cristina Dias da		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Educação		
EIXO PRINCIPAL	Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual e Educação Física. Os PCN são tidos como documentos importantes para a formação continuada de professores/as e agem na construção dos saberes escolares.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Paraná – UFPR		

A pesquisadora (2008) analisou os PCN no que tange à formação continuada de professores/as para abordar a Sexualidade no ambiente escolar. As inferências e as limitações que o documento apresenta subjacente a (re) produção de estereótipos e padrões sociais.

[...] questiono a própria estrutura dos PCN, como um conjunto de documentos que têm legitimidade e, além disso, que interferem na construção dos saberes escolares, a fim de instrumentalizar, minimamente, professoras e professores a respeito da temática Orientação Sexual. Parece-me que a discussão restringe-se ao aspecto de cuidar do bem-estar da população; ou seja, incentivar que se tenha

filhos/as em momentos coerentes, bem como evitar a gravidez precoce com fim de diminuir índices de pobreza e analfabetismo, ou mesmo instituir o uso do preservativo a fim de evitar doenças sexualmente transmissíveis. Tudo isso culmina na instauração de um biopoder, ou seja, na disciplinarização dos corpos para realizar num controle da população (COSTA, 2008, p. 75).

As práticas exercidas pelos professores de Educação Física, por muitas vezes, segregam as atividades ente masculinas e femininas. A pesquisadora (2008) relata que entre as atividades mais executadas nas aulas de Educação Física são ligadas à utilização da bola (vôlei, basquete, futebol e handebol) e que estas, são praticadas em sua maioria pelos meninos, havendo resistência por parte das meninas devido a estereótipos que se sobrepõem aos papéis de gênero.

QUADRO 15 – Dissertação 14

TÍTULO	Os temas sociais contemporâneos e sua representação junto aos formandos e egressos do curso de Ciências Biológicas da UFPR.	
ANO	2006	MODALIDADE Dissertação de Mestrado
AUTOR	MALHEIROS, Irene de Jesus Andrade	
PROGRAMA	Pós-Graduação em Educação	
EIXO PRINCIPAL	Investigação da formação dos professores de Ciências e seu preparo para ensinar os Temas Sociais Contemporâneos. Para isso buscamos conhecer as representações de aprendizagens dos formandos e egressos do curso de Ciências Biológicas em relação aos Temas Sociais Contemporâneos, bem como investigar as condições fornecidas pelo curso para que o futuro professor possa inseri-los adequadamente no campo das ciências naturais.	
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Paraná – UFPR	

A responsabilidade da escola vai além de ministrar os conteúdos mínimos relacionados as áreas de conhecimento previstas no currículo. A escola precisa abordar os problemas sociais do mundo contemporâneo através dos Temas Sociais Contemporâneos³⁴ ou Temas Transversais (PCN, 1997), a Sexualidade consiste em um

³⁴“Ética e Cidadania; Esporte e lazer; Educação para o Trânsito ; Sexualidade e DST/AIDS; Paz - Superação da violência; Direitos humanos e inclusão social (questões de gênero, etnia, religiosidade e outros); Ambiente e qualidade social de vida; Promoção da saúde e prevenção(substâncias que causam dependência, DST/AIDS, outros); Patrimônio cultural brasileiro (pluralidade cultural); Família e relações sociais; Arte,

dos temas a serem abordados. No entanto, essa pesquisa revela que os/as acadêmicos/as do curso de Ciências Biológicas

[...] foram unânimes em afirmar que o curso não oportunizou condições para uma aprendizagem significativa e consistente sobre os referidos temas. Ressaltaram o caráter técnico do curso, com maior ênfase no bacharelado do que na licenciatura. A aprendizagem dos conhecimentos didático-pedagógicos e o contato com o espaço escolar são ofertados ao final do curso, nos últimos períodos da licenciatura, comprometendo a formação do professor de Ciências e Biologia (MALHEIROS, 2006, p. viii).

Não só em relação à Sexualidade, mas todos os temas que compõem o quadro de transversalidades ou Temas Sociais Contemporâneos, não são efetivamente contemplados na prática da formação do profissional para atuar como professor/a de Ciências/Biologia. Segundo a pesquisadora (2006) a formação é incipiente.

Na pré-categoria *Educação Sexual e curso de Pedagogia* não encontramos pesquisas na área, em nenhuma das universidades públicas do estado do Paraná. Considerando que temos grupos de pesquisas e projetos de extensão que estudam a Sexualidade Humana em quatro das universidades pesquisadas a saber: Laboratório e Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade – LABGEDUS e Laboratório de Educação Sexual Adolescer – LAB. ADOLESCER, ambos coordenados pela professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto na UNIOESTE – campus Francisco Beltrão; o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual – NUDISEX coordenado pela professora Dra. Eliane Maio na UEM – campus Maringá; o projeto Grupos de Estudos sobre Educação Sexual – GEES coordenado pela professora Dra. Mary Neide Figueiró da UEL – campus de Londrina; ainda assim, encontramos resistências quanto ao abordar o tema Sexualidade nos cursos de graduação em Pedagogia.

Uma vez que todas as pesquisas que levantamos, fazem referência à formação inicial e/ou continuada de professores/as ou à importância de debater a temática nas escolas, observamos que não há pesquisas que mencionem a inclusão da Sexualidade como componente curricular para os cursos de graduação em Pedagogia, bem como nas

cidadania e identidade humana (educação para sensibilidade, afetividade, amorosidade, cooperação, solidariedade, etc); Tecnologias e inclusão social; Trabalho e relações sociais” (MALHEIROS, 2006, p.5).

demais Licenciaturas. Localizamos somente duas pesquisas que mencionam a Licenciatura em Educação Física e uma que se refere à abordagem da Sexualidade como tema transversal no curso de Ciências Biológicas. Essa constatação nos mostra a urgência em promover pesquisas e argumentos que possibilitem debates no que tange à formação do professor/a pedagogo/a para o exercício da docência e das demais atividades que lhe competem, dentro dos espaços escolares ou atividades voltadas à educação em outros espaços.

Nosso acervo de pesquisas nos bancos de dados, totaliza quatorze (14) dissertações de Mestrado e uma (01) tese de Doutorado. Se analisarmos por temática temos:

QUADRO 16 – Revisão bibliográfica por temáticas

Pré-categorias	Tipo de relação	
	Dissertação	Tese
Educação Sexual e formação de professores	Categoria – Ensino de Ciências 1- Ensino de Ciências e a Educação Sexual na escola. 2- Ensino de Ciências e sexualidade nas escolas da rede estadual de ensino – Paraná. 3- Educação em Ciências e sexualidade. 4- A educação sexual e o ensino de Biologia no Ensino Médio. Categoria – Anos Iniciais - docência 1- Formação docente e a violência sexual contra crianças de 00 a 10 anos. Categoria - Docência na Educação Infantil 1- Representações de gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência. 2- Gênero e sexualidade nas culturas infantis. Categoria – Curso de Formação de Docentes 1- Sexualidade e Educação Sexual na formação de docentes – nível médio (modalidade normal). Categoria – Formação continuada 1- Projetos de “Orientação Sexual”, formação continuada de professores; 2- A função do pedagogo/a mediante a formação continuada de professores. 3- O discurso docente sobre a diversidade sexual.	Anos iniciais - docência 1- Concepções sobre sexo e sexualidade, pais, alunos e professores.
Educação Sexual e Currículo	Categoria – Educação Física Licenciatura e Educação Sexual 1- Licenciatura em Educação Física e a Diversidade Sexual. 2- Educação Física Licenciatura – corpo e sexualidade. Categoria – Ciências Biológicas e Educação Sexual 3- Temáticas sociais contemporâneas e o Curso de Biologia.	
Educação Sexual e curso de Licenciatura em Pedagogia	Não localizamos pesquisas que contemplem a graduação em Licenciatura em Pedagogia e Educação Sexual.	

Quadro organizado pela pesquisadora com base no livro “Análise do conteúdo”, da autora Bardin, 1977.

Dividimos a revisão bibliográfica por categorias conforme quadro acima, para melhor descrevê-la e conversar com os elementos que evidenciam a importância da formação inicial e continuada de professores, em Educação Sexual, no estado do Paraná; a qual nos propomos a defender nessa investigação. As pesquisas relacionadas à formação de professores apontam o quanto a formação do profissional, nas licenciaturas, é insuficiente para a atuação docente, no espaço escolar, frente às diversas formas de expressão da Sexualidade. Um dos motivos que nos faz acreditar na insuficiência da formação inicial no Paraná, frente à temática, se justifica pela escassez de pesquisas na área.

A partir da pré-categoria: *Educação Sexual e formação de professores* foi possível identificar onze (11) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado, que, após leitura, foram classificadas em categorias (quadro 16).

As pesquisas trazem em comum, no que se refere ao exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as dificuldades que os/as professores encontram em trabalhar a Educação Sexual no espaço escolar. As justificativas para não abordar a temática consistem em uma série de fatores, entre eles: falta de formação inicial e continuada; valores morais, éticos e religiosos, medo de retaliações de colegas e alunos, entre outros.

Em sua tese de doutorado, Groff (2015) evidencia que a falta de diálogo entre pais, alunos e professores referente à temática, faz com que os estudantes busquem informações por outro viés, principalmente, através da internet. A compreensão da Sexualidade e sexo se restringem a um mesmo significado: ato sexual e comportamentos relacionados.

De fato, é difícil esta associação até para os adultos, quanto mais para as crianças, ainda mais que já evidenciou-se a escassez de diálogo dos mesmos com os pais e professores, que acaba sendo suprido pelos meios de comunicação. Por isso entende-se que uma proposta de Educação Sexual consistente, sistematizada e pautada em princípios científicos é fundamental para estes alunos exercerem suas vidas plenamente, com respeito, prazer e responsabilidade a si próprios e aos outros do seu entorno, como preconiza a Educação Sexual Emancipatória (GROFF, 2015, p. 111).

Outra observação que constatamos é a negação dos professores de Ciências e do/a professor/a pedagogo/a quanto ao seu papel de educador sexual. Estes profissionais, no exercício da docência, não têm conhecimento que educam sexualmente; mesmo não trabalhando a Sexualidade de forma planejada. Sua prática pedagógica, sua atitude frente às manifestações da sexualidade ou seu silêncio são elementos que influenciam no comportamento dos alunos diante da temática.

A Educação Sexual, segundo Bonfim (2012), é uma tarefa desafiadora de se trabalhar, há muito a ser superado quanto aos preconceitos, constrangimentos e tabus vinculados à sexualidade; essa mudança, por sua vez, precisa de tempo para reflexões e problematizações. Fica evidente nas pesquisas (MAISTRO, 2006; SILVA, 2009; QUIRINO, 2013; OLIVEIRA, 2013; FURLAN, 2013; GROFF, 2015; BUZATTO, 2015, MAGALHÃES, 2016), por meio de entrevistas com os professores e acadêmicos de licenciatura que em sua formação acadêmica, não há e/ou não houve habilitação para trabalhar com a temática da Sexualidade. Assim, as intervenções em sala de aula são feitas, na maioria das vezes, através de improvisos e medidas isoladas, surpreendendo os/as professores/as de forma que não sabem agir frente às manifestações da Sexualidade que emergem no dia-a-dia da escola.

Nesse sentido, torna-se necessário emancipar os/as professores/as, os/as estudantes e os pais e/ou responsáveis, mostrando que a Sexualidade é inerente ao nosso ser; é algo ligado à vida. Bonfim (2012) reforça essa tese quando nos diz que a Sexualidade está além do entendimento do que é sexo biológico, sexo masculino e feminino, mas trata-se de nossos sentimentos, conhecimentos, interações e relacionamentos que estabelecemos durante nossa vida.

A Sexualidade permeia todos os espaços; portanto, como educadores sexuais, precisamos instrumentalizar o/a educador/a para que ele compreenda o seu papel de possibilitar às crianças e adolescentes uma visão de autonomia e responsabilidade quanto às questões sexuais (FIGUEIRÓ, 2014). Assim, o/a professor/a pedagogo/a também precisa ser educado, mas de que forma?

Para Figueiró (2014), além da formação inicial, o ensino concebido como uma profissão, exige envolvimento em um processo contínuo de formação.

Durante a formação inicial, o exercício de autorreflexão, ou mais propriamente da reflexão sobre a prática pedagógica, fica limitado. É após estarem inseridos na prática profissional, deparando-se com possibilidades e limites seus, dos seus alunos e do contexto educacional como um todo, em nível micro e macro institucional, que professores poderão exercitar a reflexão (FIGUEIRÓ, 2014, p. 102).

O fato é que os cursos de formação de professores para Educação Sexual são esparsos. A formação continuada precisa ser concebida como um processo e deve atender um tempo para que “o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas pautadas em aspectos científicos” (GROFF, 2015, p. 112).

Quando se trata de *Currículo e Educação Sexual*, defendemos a importância da inclusão da Sexualidade, como componente curricular, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, principalmente, nos cursos de graduação em Pedagogia. Identificamos, em nossa revisão bibliográfica, três (03) pesquisas que contemplam a importância da Educação Sexual no currículo dos cursos de Ciências/Biologia e nos cursos de Educação Física. Estas pesquisas (LIMA, 2006; MALHEIROS, 2006; COSTA, 2008) apontam que a Sexualidade é abordada em seu aspecto biológico, esquecendo dos aspectos psicológico e sociocultural. A dicotomia dos papéis de gênero são frequentes nas atividades desempenhadas durante as aulas de Educação Física e os professores não se dão conta que estão (re)produzindo os padrões de uma sociedade, hegemonicamente, heterossexual.

Costa (2008), faz um estudo referente aos PCN de Educação Física e de Orientação Sexual, apontando que o viés ao qual os documentos se referem está pautado sobre o corpo enquanto matriz e a Sexualidade a partir de quatro principais aspectos, a fim de enfatizar o quanto o biológico justifica as questões sobre Sexualidade. São eles: reprodução, zonas erógenas, transformações do corpo, estudos dos órgãos internos.

Estes aspectos se completam à medida que, ao falar de órgãos internos, chama atenção os órgãos que estão ligados à reprodução, ou seja, trata-se simplesmente de pênis ou vagina; aspecto este que fragmenta o corpo em partes responsáveis apenas pela reprodução. Tal perspectiva denota um pensamento sobre o corpo limitado a uma leitura de corpo-parte-função. [...] Quanto à categoria zonas erógenas [...] é privilegiado aquilo que se vê, mas principalmente, se interpreta como zonas erógenas,

aquilo que se entende por órgãos sexuais. Excluindo qualquer outra possibilidade de acesso ao prazer (COSTA, 2008, p. 39-40).

A pesquisadora ressalta, também, a importância dada ao corpo da mulher e às suas transformações, principalmente na puberdade, quanto à prevenção de gravidez precoce e das DSTs. Destacamos um trecho do PCN onde diz “[...] os mecanismos de concepção, gravidez e parto, assim como a existência de diferentes métodos contraceptivos e sua ação no corpo do homem e da mulher.” (BRASIL, 1997, p. 140).

Para tanto, a necessidade da formação teórico – científica, em Educação Sexual, iniciando na formação de professores tanto na graduação quanto na continuidade do exercício da docência. Torna-se necessário permitir-se apreender e abrir espaço para o novo conhecimento, de forma que este venha agregar as experiências de vida na constituição de um sujeito crítico e autônomo.

A curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada como um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho...” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

É preciso problematizar as concepções, valores e padrões que são naturalizados e que adotamos como verdade. Educar e educar-se para a Sexualidade significa educar as gerações para ter um sentido ético, uma disposição estética, um sentido político, uma

dimensão subjetiva, uma erótica e uma orientação à vivência da sexualidade plena, afetiva e responsável (GAGLIOTTO, 2009). É necessário educar-se, primeiramente, para além da moral, da opinião e dos padrões estabelecidos para então ter a convicção de que o/a professor/a pedagogo/a também é educador/a sexual, assim como a família e outras instituições e pessoas. Não falar sobre Educação Sexual é delegar à sociedade capitalista a mercantilização da Sexualidade como objeto de consumo.

2.3 Educação Sexual e currículo: análise das matrizes curriculares e ementários que compõem os cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Paraná

Iniciamos a *investigação focalizada* (ALVES, 1991) pela coleta de dados nos sítios eletrônicos oficiais das universidades públicas do estado do Paraná. Primeiramente, nossa preocupação foi identificar quantas instituições ofertam o curso de graduação em Pedagogia, para então elencar as matrizes curriculares e respectivos ementários. De acordo com a LDBEN 9394/96 em seu artigo 47

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. § 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título "Grade e Corpo Docente"; [...] III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; [...] V - deve conter as seguintes informações: a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme previsto na legislação, todas as universidades pesquisadas dispunham de sítio eletrônico, embora, algumas delas, não apresentavam a matriz curricular ou o PPP disponível no *site*. Dessa forma, entramos em contato via *e-mail* com os/as

coordenadores/as dos cursos de graduação em Pedagogia, das universidades que não disponibilizavam as informações no *site*, conforme vamos descrever na sequência. Encontramos as informações dispostas de três formas: matriz curricular e ementário separados, matriz curricular com o ementário e no PPP.

Identificamos sete (07) universidades estaduais totalizando vinte e seis (26) cursos de graduação em Pedagogia na modalidade presencial e dois (02) na modalidade EAD (Educação a Distância), uma (01) universidade federal que oferta duas turmas de graduação na modalidade presencial e uma na modalidade EAD. De forma geral, dos trinta e um (31) cursos de graduação em Pedagogia, identificamos duas (02) disciplinas que tratam da Educação Sexual. São ofertadas como optativas em dois (02) campus distintos: UEPG – disciplina: Sexualidade Humana e Educação e, na UFPR – disciplina: Educação, Gênero e Sexualidade. Enquanto na ementa, identificamos dezesseis (16) disciplinas que contemplam componentes curriculares referentes à Sexualidade e à Educação Sexual. Dentre os elementos que compõem o estudo da Sexualidade, apresentados como componentes curriculares, temos: gênero e diversidade sexual, gênero e sexualidade, gênero, psicanálise e/ou desenvolvimento psicosssexual, Sexualidade e Educação, sexualidade e adolescência, movimentos sociais de gênero e sexual.

Na sequência, vamos explanar os dados coletados, nas matrizes curriculares e ementários, das universidades públicas do estado do Paraná a saber: universidades estaduais – UENP, UEL, UNICENTRO, UEM, UEPG, UNESPAR, UNIOESTE e, universidade federal – UFPR.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP

A UENP possui três (03) campus: Cornélio Procópio, Jacarezinho e Bandeirantes. Destes, o curso de **Graduação em Pedagogia – Licenciatura**³⁵ é oferecido em Cornélio Procópio e Jacarezinho na modalidade presencial. Ambos oferecem o curso nos períodos vespertino e noturno.

³⁵O grifo em negrito se refere à identificação que a universidade apresenta do curso de graduação em Pedagogia de acordo com seus referidos PPPs.

Em Cornélio Procópio, a carga horária do curso é de 3.200 horas. A duração é de no mínimo quatro (04) anos e no máximo de sete (07) anos. O PPP disponível está vigente desde 2011, com atualização no ementário da disciplina em 2012.

Em Jacarezinho, a carga horária do curso é de 3.480 horas. A duração mínima é de quatro (04) anos e máximo de sete (07) anos e o PPP está vigente desde 2010. Ambos ofertam o curso nos períodos vespertino e noturno. No entanto, não identificamos disciplinas ou componentes curriculares referentes à Educação Sexual.

Identificamos que dos três campi, dois oferecem o curso de graduação em Pedagogia e, que somente em Cornélio Procópio, a Educação Sexual é referenciada. A disciplina ofertada na modalidade obrigatória, contempla em sua ementa, entre as políticas públicas e programas relacionados à diversidade, o gênero; conforme o quadro abaixo:

QUADRO 17 – UENP

Disciplina – carga horária	Políticas, Educação e Diversidade – 60h
3ª Série	Disciplina obrigatória
Ementa	Políticas públicas e programas relacionados à diversidade: educação do campo, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, educação para a diversidade étnico-racial, gênero e pessoas com deficiência.
Fonte	http://www.uenp.edu.br/pedagogia-matriz

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

Na UEL, campus de Londrina, o **Curso de Pedagogia – Licenciatura** é ofertado nos períodos matutino e noturno com carga horária de 3.244 horas na modalidade presencial. A duração do curso é de no mínimo quatro (04) anos e meio, máximo de nove (09) anos. O PPP vigente foi implantado em 2009 e passou por atualização na matriz curricular em 2010, quando foi incluída a disciplina de Educação e Diversidade, como obrigatória, no primeiro ano do curso. Essa disciplina contempla um dos elementos integrantes da Sexualidade e Educação Sexual, na ementa, conforme quadro a seguir.

QUADRO 18 – UEL

Disciplina – carga horária	Educação e Diversidade – 60h
1ª série	Disciplina anual – obrigatória
Ementa	Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: classe social, gênero , cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais.
Fonte	http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2016/ementas/pedagogia_matutino.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

A UNICENTRO possui campus em Guarapuava divididos em duas sedes: Cedeteg e Santa Cruz, sendo que a segunda oferece o curso de graduação em Pedagogia com extensão universitária nas cidades de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Coronel Vivida. Dentre os campi avançados, o único campus que não oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia é de Coronel Vivida. A duração do curso consiste em no mínimo quatro (04) anos e máximo sete (07) anos. A carga horária é comum para todos os cursos ofertados, totalizando 3.213 horas, na modalidade presencial. O ano de implantação do PPP é 2009, com atualização na ementa de disciplinas em 2015.

O curso de **Pedagogia: Docência e Gestão Educacional** é oferecido nos períodos matutino e noturno no campus de Santa Cruz, enquanto nos campi avançados é ofertado no período noturno. A universidade totaliza a oferta de cinco (05) turmas cursando graduação em Pedagogia. Identificamos a ausência de componentes curriculares referentes à Sexualidade e à Educação Sexual.

No campus de Irati, com extensão universitária em Prudentópolis, o curso **Pedagogia: Docência e Gestão Educacional** é ofertado no período noturno, com carga horária de 3.286 horas na modalidade presencial com duração mínima de quatro (04) anos e máxima de sete (07) anos. A implantação do PPP foi realizada em 2009 e permanece a vigente sem alterações na matriz curricular. A UNICENTRO, campus de Irati, oferta também o curso de Pedagogia na modalidade à distância – EAD com carga horária de 3.845 horas, cumprindo as mesmas condições supracitadas da modalidade presencial.

Não encontramos, na matriz curricular e ementário, disciplinas ou componentes curriculares que façam referência à Sexualidade e à Educação Sexual como parte integrante do currículo.

QUADRO 19: UNICENTRO

CAMPUS	Fonte
GUARAPUAVA	http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/12/Pedagogia-DGE-G.pdf?x34126
IRATI	http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/12/Pedagogia-I.pdf?x34126

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

A UEM possui sua sede na cidade de Maringá e campus regional nas cidades de Cianorte, Goioerê, Cidade Gaúcha (Arenito), Diamante do Norte, Umuarama e Ivaiporã (Vale do Ivaí). Possui também um Centro de Pesquisa em Porto Rico – NUPÉLIA (Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura) e uma Fazenda Experimental de Iguatemi. As instituições que ofertam o curso de graduação em **Pedagogia** são em Maringá, nos períodos matutino e noturno e, em Cianorte período noturno. O PPP é único para os dois cursos. A carga horária se constitui em 3.840 horas, com duração de no mínimo quatro (04) anos e máximo de oito (08) anos na modalidade presencial e semipresencial (conf. Port. 4.059/2004-MEC e Res. 119/2005-CEP).

O PPP foi implantado em 2010 e continua vigente, enquanto a matriz curricular e ementário foram atualizados e permanecem em vigência a partir de 2013. Não identificamos na matriz curricular do curso e nas ementas das disciplinas, componentes curriculares que contemplem Sexualidade e Educação Sexual. A matriz curricular está disponível no endereço

QUADRO 20 – UEM

Fonte	file:///C:/Users/Admin/Downloads/GRADE%20%20E%20EMENTA%20UEM.pdf .
-------	---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG

A UEPG situada na cidade de Ponta Grossa, oferta o **Curso de Licenciatura em Pedagogia** nos períodos matutino e noturno com carga horária de 3.498 horas, duração de no mínimo quatro (04) anos e máximo de seis (06) anos. O PPP foi implantado juntamente com a matriz curricular e ementário vigente a partir de 2013.

QUADRO 21 – UEPG 1

Disciplina – carga horária	Educação, Diversidade e Cidadania – 68h
1ª Série	Disciplina anual – obrigatória
Ementa	Introdução aos fundamentos que permitem a compreensão da noção de diversidade e cidadania como expressão da prática social. A diversidade como constituinte da condição humana. Diversidade e Direitos Humanos. Introdução sobre a teoria e prática que envolve a educação ambiental, gênero e a diversidade sexual . A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Drogas. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades. A drogadição e suas implicações nas ações socioeducativas.
Fonte	http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf

QUADRO 22 - UEPG 2

Disciplina– carga horária	Psicologia da Educação III – 68h
3ª série	Anual– obrigatória
Ementa	Interações no processo educativo. Relação professor-aluno. Relação escola/família/comunidade. Processos grupais e construção de vínculos na escola. Construção de regras, disciplina, violência e relações de poder na instituição escolar. Sexualidade, Escola e Educação Sexual.
Fonte	http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf

As disciplinas a seguir compõem o quadro de *Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento* que são ofertadas na 4ª série. O acadêmico pode optar entre as dez (10) disciplinas disponíveis, devendo cumprir duas (02) disciplinas de sessenta e oito horas

(68h) cada. Entre as disponíveis, identificamos duas disciplinas com referência à Educação Sexual, uma delas é específica, conforme tabelas abaixo.

QUADRO 23 - UEPG 3

Disciplina– carga horária	Psicologia da Adolescência – 68h
4ª série	Disciplina optativa
Ementa	Significado evolutivo da adolescência e seu caráter biopsicossocial e cultural. A adolescência na perspectiva de diferentes teóricos. Características do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do adolescente. Adolescência e sexualidade . Escolha profissional. Problemática das drogas na adolescência e juventude.
Fonte	http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf

QUADRO 24 - UEPG 4

Disciplina – carga horária	Sexualidade Humana e Educação– 68h
4ª série	Disciplina optativa
Ementa	Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual.
Fonte	http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf

A UEPG oferece, também, o **Curso de Licenciatura em Pedagogia - EAD**, modalidade à distância, com carga horária de 3.447 horas e matriz curricular vigente a partir de 2009. Não apresenta componentes curriculares na ementa referentes à Sexualidade e à Educação Sexual.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

A UNESPAR possui campus nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba (I e II), Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória. Dentre elas, o curso de graduação em Pedagogia não é ofertado nos campi Curitiba I e II. Observamos que cada campus dispõe de um PPP específico.

Em Apucarana, o PPP, passou por reformulações recentes, sendo implantado em 2016 e disponibilizado no sítio eletrônico da universidade. A denominação do curso é

Licenciatura em Pedagogia, o qual efetiva-se no período noturno, com o mínimo de quatro (04) anos e máximo de sete (07) anos, totalizando 3.390 horas. Na matriz curricular não identificamos disciplinas específicas sobre Educação Sexual, no entanto; uma das disciplinas apresenta em sua ementa, componentes curriculares referentes à temática, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 25 – UNESPAR 1

Disciplina – carga horária	Educação Inclusiva
4ª série	Obrigatória/ semestral
Ementa	As questões das diferenças significativas, tais como classe social, gênero , cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais, buscando conceituar diversidade, inclusão e exclusão.
Fonte	http://www.fecea.br/userfiles/MATRIZ%20CURRICULAR%20DO%20CURO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf

No campus de Paranaguá o curso de graduação em **Pedagogia** é ofertado nos períodos vespertino e noturno, com duração de quatro (04) anos, totalizando 3.490 horas. A matriz curricular e ementário não se encontram disponíveis no sítio eletrônico da universidade. Entramos em contato, via *e-mail*, com a coordenação do curso que nos atendeu prontamente, encaminhando-nos o PPP.

Não encontramos o ano específico da implantação do PPP, no entanto, no item que corresponde ao histórico da instituição há o relato de modificações em 2013. A matriz curricular está vigente a partir de 2010 na modalidade presencial. A disciplina relacionada abaixo, apresenta em sua ementa, elementos que contemplam a Sexualidade e a Educação Sexual.

QUADRO 26 – UNESPAR 2

Disciplina – carga horária	Sociologia geral
1ª série	Disciplina anual / obrigatória
Ementa	Sociologia como ciência, surgimento da Sociologia, coletividades sociais, socialização, relação social, organização social, desigualdades: classe, etnia e gênero , mudança social e problemas sociais. Autores clássicos da

	Sociologia (Durkheim, Weber, Marx) e as suas concepções de sociedade e educação. Concepções de Estado (liberal, de bem-estar social, neoliberal, terceira via) e suas implicações na educação. Globalização.
Fonte	http://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/pedagogia/estrutura-ped/matriz-curricular No site encontramos algumas informações sobre o curso. PPP encaminhado no e-mail pessoal.

O campus de Paranavaí denomina o curso como **Pedagogia**, oferecido nos períodos diurno e noturno, com duração de no mínimo de quatro (04) anos e máximo de sete (07) anos, totalizando carga horária de 3.370 horas. A matriz curricular e ementário não estão disponíveis no sítio eletrônico. Encaminhamos *e-mail* à coordenação, a qual nos disponibilizou o PPP implantado no ano de 2014. Porém, o documento está sendo reformulado.

Não identificamos disciplinas que contemplem a Educação Sexual. A coordenadora do curso nos encaminhou o PPP, via *e-mail*, e devido às reformulações, observamos que consta uma discussão que tangencia implícita a inclusão da temática através de anotações grifadas no documento, nada oficial.

O campus de União da Vitória não dispunha da matriz curricular *online*. Disponibiliza algumas informações sobre o curso, insuficientes para o nosso objetivo. Entramos em contato com a coordenação pedagógica via *e-mail*, a qual nos solicitou uma carta de apresentação do Mestrado e nos encaminhou o PPC no *e-mail* da pesquisadora.

O curso é denominado **Curso de Licenciatura em Pedagogia**, ofertado na modalidade presencial e anual, nos turnos vespertino e noturno, com carga horária de 3.380h e tempo de duração mínima de quatro (04) anos e máximo de sete (07) anos.

O PPC foi reformulado em 2014 e, segundo a coordenação, está sendo reavaliado para entrar em vigor em 2018 com alterações significativas. Não encontramos, na matriz curricular do curso, disciplinas ou componentes curriculares relacionados à Sexualidade e à Educação Sexual.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

A UNIOESTE possui cinco (05) campus localizados nas cidades de Francisco Beltrão, Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Destes campi, o

curso de graduação em Pedagogia, é ofertado no campus de Francisco Beltrão, período matutino e noturno; em Cascavel, período matutino e noturno e Foz do Iguaçu, no período noturno. Cada campus constituiu seu PPP de acordo com a identidade da instituição.

O PPP de Francisco Beltrão foi reformulado no ano de 2016, com vigência a partir de 2017. O curso em Francisco Beltrão é denominado **Pedagogia**, nos turnos matutino e noturno, com duração de no mínimo quatro (04) anos e máximo de sete (07) anos, totalizando 3.464 horas. O fato curioso, é que quando iniciamos a pesquisa, consultamos o PPP em 2016, e neste documento, a Sexualidade Humana era contemplada na ementa da disciplina de Psicologia da Educação II, ofertada na 2ª série do curso. Após a reformulação do PPP, as disciplinas foram semestralizadas e as ementas sofreram alterações conforme quadros abaixo.

QUADRO 27 – UNIOESTE 1

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação I – 68h
Modalidade	Semestral
1ª série	Presencial
Ementa	A evolução dos conceitos e finalidades da Psicologia e Psicologia da Educação. Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento: Psicanálise , Behaviorismo, Teoria Histórico-Cultural, Epistemologia Genética e as suas contribuições para o processo educativo.
Fonte	Http://cac-php.unioeste.br/cursos/beltrao/pedagogia/arqs/216-2016.pdf

QUADRO 28- UNIOESTE 2

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação II – 68h
Modalidade	Semestral
Série	2ª série
Ementa	Aspectos biológicos, históricos, sociais e culturais do desenvolvimento psicológico. As contribuições da Psicologia da Educação para o entendimento do desenvolvimento humano: psicomotor, emocional, cognitivo, psicossexual e social nas diferentes fases do desenvolvimento e as implicações para a atuação do professor na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte	http://cac-php.unioeste.br/cursos/beltrao/pedagogia/arqs/216-2016.pdf
--------------	---

Conforme informações via *e-mail* com as coordenações dos referidos cursos, Foz do Iguaçu e Cascavel estão reformulando seus PPPs e matrizes curriculares. Foi realizado contato via *e-mail* solicitando os documentos.

O PPP de Cascavel acaba de ser reformulado e implantado neste ano de 2017, com vigência a partir de 2018 para os próximos anos. O curso é denominado **Pedagogia**, na modalidade presencial. É ofertado nos turnos matutino e noturno, com duração de no mínimo quatro (04) anos e máximo de sete (07) anos, totalizando 3.328 horas.

Em verificação à matriz curricular, não encontramos disciplinas que correspondem à Sexualidade e Educação Sexual. No entanto, na ementa de duas disciplinas, identificamos elementos que correspondem à temática, conforme quadros abaixo.

QUADRO 29 – UNIOESTE 3

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação I – 136h
Modalidade	Anual
Série	1ª série
Ementa	Analisar o desenvolvimento do (s) objeto (s) de estudo da (s) psicologia (s), da sua e história e consolidação como área do conhecimento, conceitos básicos de aprendizagem e desenvolvimento humanos e diferentes teorias atuais na área educacional, com privilégio para a Psicanálise , Gestalt e o Behaviorismo Radical em consonância com as necessidades do futuro pedagogo.
Fonte	PPP disponibilizado através do e-mail.

QUADRO 30 - UNIOESTE 4

Disciplina – carga horária	Sociologia da Educação – 136h
Modalidade	Anual
Série	2ª série
Ementa	Estudo da relação educação e sociedade como processo dinâmico, tanto de transformação como de reprodução das relações sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade capitalista. Análises das relações entre educação e movimentos

	sociais: movimentos sociais negros; movimentos sociais indígenas; movimentos sociais do meio ambiente; movimentos sociais do campo; movimentos sociais de gênero e sexual .
Fonte	PPP disponibilizado através do e-mail.

No campus de Foz do Iguaçu o curso de **Pedagogia** é ofertado no período noturno, na modalidade presencial com duração de quatro (04) anos até, no máximo, sete (07) anos, totalizando 3.348 horas. O PPP foi solicitado via *e-mail*, por não estar disponível no site da instituição. Foi reformulado recentemente, entrando em vigor, neste ano de 2017.

Conforme observações, identificamos duas (02) disciplinas que possuem componentes curriculares relacionados à Sexualidade e à Educação Sexual, descritas nos quadros abaixo.

QUADRO 31 – UNIOESTE 5

Disciplina – carga horária	Organização do Trabalho Pedagógico III – 68h
Modalidade	Anual
Série	3ª série
Ementa	As diferentes concepções de planejamento, currículo e avaliação e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Cultura, currículo e conhecimento na perspectiva marxista. Políticas públicas nacionais e estaduais sobre currículo, planejamento e avaliação para a educação básica. Questões relacionadas a Gênero e Sexualidade e religiosidade.
Fonte	PPP disponibilizado através do e-mail.

QUADRO 32 – UNIOESTE 6

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação III - 68h
Modalidade	Anual
Série	3ª série
Ementa	Pressupostos teóricos do desenvolvimento psicosssexual. Sexualidade e gênero na contemporaneidade. Estudo das psicopatologias no âmbito escolar.
Fonte	PPP disponibilizado através do e-mail.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

A UFPR é uma instituição a nível federal que se constitui de vários campi. Em Curitiba, os campi são divididos em: Reitoria, Batel, Juvevê, Cabral, Centro Politécnico e Jardim Botânico. Contam com instituições como o Complexo Hospital de Clínicas, Setor de Ciências da Saúde, Maternidade Victor Ferreira do Amaral, Centro da Visão e Setor de Educação Profissional e Tecnológico (SEPT). Os outros campi se situam nos municípios de Pontal do Paraná, Matinhos, Palotina, Jandaia do Sul e Toledo.

O curso de **Pedagogia** é ofertado somente no campus de Curitiba – Reitoria, com carga horária de 3.200 h/a na modalidade presencial, período matutino e noturno. A duração do curso é de cinco (05) anos; observamos que dentre as instituições, esta é a única que não menciona tempo mínimo e máximo para conclusão. O PPP foi reformulado juntamente com a matriz curricular em 2007, tendo sua implantação a partir de 2008, o qual encontra-se vigente até o momento.

Identificamos na matriz curricular e ementário duas disciplinas que contemplam, em suas ementas, elementos que fazem referência à Sexualidade e à Educação Sexual.

QUADRO 33 – UFPR 1

Disciplina – carga horária	Estudos da Infância – 30h
Modalidade	Semestral
3ª série	Obrigatória
Ementa	Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da educação infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade. A pesquisa sobre infância e educação infantil.
Fonte	http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf

QUADRO 34 – UFPR 2

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação I – 60h
Modalidade	Anual – obrigatória
Série: 2ª série	Obrigatória

Ementa	A Psicologia da Educação na análise e compreensão dos diversos contextos educacionais. Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicanalítica , humanista e behaviorista.
Fonte	http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf

O acadêmico necessita cursar 300 horas/aula em disciplinas optativas durante o período do curso, somente no 2º ano não há optativas a cumprir. As disciplinas optativas constituem em um rol de sessenta e sete (67) possibilidades. Dentre elas, identificamos duas (02) disciplinas relacionadas à Sexualidade e à Educação Sexual.

QUADRO 35 – UFPR 3

Disciplina – carga horária	Psicanálise e Educação – 60h
Modalidade	Semestral
Série – durante o curso	Optativa
Ementa	Aspectos teóricos básicos da Psicanálise . Processos inconscientes e sua implicação na aprendizagem e na relação professor-aluno.
Fonte	http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf

QUADRO 36 – UFPR 4

Disciplina – carga horária	Educação, Gênero e Sexualidade – 60h
Modalidade	Semestral
Série -	Optativa
Ementa	Sexo, gênero e sexualidade. A Educação Sexual e os Parâmetros Curriculares. A produção das identidades sexuais e de gênero. Políticas sexuais e de gênero. Gênero e sexualidade no espaço educativo
Fonte	http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf

Destacamos um trecho do PPP da universidade UFPR que se refere ao eixo de Psicologia

- Na área da Psicologia – Desenvolvimento psicológico das crianças e jovens; - como o aluno pensa/ como aprende/ como percebe o mundo; - diferentes concepções psicológicas: Piaget, Vigotski...; - subsídios psicológicos para reflexão, observação e encaminhamento da ação como docente e pedagogo/a no processo pedagógico; - subsídios para a ação pedagógica em diferentes faixas etárias; - **fundamentos para discussões de gênero, sexualidade, preconceitos e tabus que interferem no trabalho escolar** (grifos nosso. PPP, UFPR, 2009, p.21).

Identificamos neste PPP em específico, subsídios essenciais para a formação de professores, discussões sobre *gênero, sexualidade, preconceitos e tabus*, estas são temáticas essenciais na formação inicial. Essa prática reflete tanto no sujeito professor/a que está se formando como em suas práticas pedagógicas refletidas nas salas de aula. Segundo Riscaroli (2014), as nossas escolas devem possibilitar novas aprendizagens sobre culturas, ciência e filosofia, não se caracterizando em um local de retaliação e julgamentos a respeito do comportamento dos sujeitos.

No levantamento bibliográfico, constatamos que as escolas não conseguem encontrar soluções para as práticas de preconceito e discriminações quanto às diferenças e às diversidades que se apresentam no contexto escolar, principalmente quando a questão envolve a orientação sexual dos estudantes e a violência sexual contra crianças e adolescentes³⁶. São “homens, mulheres, hétero, homo, transexuais, negros, brancos, indígenas, amarelos, com direitos à escola, saúde, nome, identidade, casa, amor e sentimento estão na escola insistindo em ficar” (RISCAROLI, 2014, p. 11).

Para os estudantes com os “problemas normais”, naturalizados em evasões, repetências, transtornos/distúrbios e dificuldades de aprendizagem a solução é criar contra turnos, aulas extras e encaminhamentos para psicólogos. Para os indígenas, negros e deficientes físicos entre outras deficiências criam-se cotas. Não queremos aqui criticar os encaminhamentos ou a criação de cotas, a questão, é que são tratados dos sintomas, quando o problema já está naturalizado e também quando a demanda por soluções exige um posicionamento governamental com proporções maiores de impacto social.

Uma das questões que emergem no contexto social e refletiu nas escolas, foram os equívocos em relação aos estudos de gênero, que se transformaram em “ideologia de

³⁶ Para saber mais informações ler Vagliatti (2014) (disponível em http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/961/1/ANA_CARLA_VAGLIATTI.pdf)

gênero” e no projeto “Escola sem Partido” ou MBL. Aos LGBTTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros) pouco se tem feito, porque como nos afirma Riscaroli (2014, p. 11), “eles que se resolvam, a escola já tem problemas demais e ninguém sabe bem como lidar com isso”.

Figueiró (2015) e Furlani (2016) apontam a “ideologia de gênero” como um grave erro conceitual, fundamentado no senso comum e em interpretações opinativas, que se iniciou no setor religioso e foi ganhando mais adeptos ao longo de 2014 e 2015. Visões moralistas que discordam dos avanços sociais que possibilitam maior liberdade de expressão e estimulam a cidadania e os direitos individuais, principalmente, no que se refere à sexualidade, à diversidade e à igualdade entre homens e mulheres. Essa visão um tanto quanto retrógrada, diante dos avanços aos quais foram conquistados a partir da década de 1980, na educação, representa um considerável retrocesso com a retirada do termo gênero do Plano Nacional, dos Planos Estaduais e dos Planos Municipais de Educação.

Outro fator importante que identificamos nos PPPs das instituições universitárias, que contemplam a Educação Sexual na matriz curricular é o fato de ter professores pesquisadores na área, muitos desses pesquisadores são nossas referências na pesquisa e na defesa de criar possibilidades e visibilidade no currículo de formação de professores.

Para a **análise final**, através da leitura marxista de cunho crítico-dialético, verificamos a presença de disciplinas relacionadas à Sexualidade e à Educação Sexual integrantes do currículo atual das universidades pesquisadas. Através do histórico que traçamos sobre a institucionalização da Educação Sexual e as informações levantadas nos documentos selecionados, identificamos as possibilidades e limites que se apresentam ao constituir a temática Educação Sexual como componente curricular na formação do/a professor/a pedagogo/a.

No quadro (37) a seguir, identificamos as disciplinas, bem como os componentes curriculares nas ementas das disciplinas, referentes à Sexualidade e à Educação Sexual, afim de conversarmos com as políticas públicas de implantação da temática na Educação Básica. Essa identificação demonstra quão fragilizada se apresenta a formação do/a professor/a pedagogo/a no estado do Paraná, frente às demandas que emergem no dia-a-dia escolar, uma vez que, retirar o termo gênero do PNE, dos PEEs ou PME, não exclui

os sujeitos que lutam pela igualdade de direitos, não excluem as pesquisas sobre os estudos de gênero, sobre a Sexualidade Humana e sobre a Educação Sexual.

A diversidade existe. Nós, humanos, somos seres diversos; há diversidade na cultura, nas sociedades, na arte e é ela quem torna a vida infinitamente mais rica. O que queremos dizer aqui, é que precisamos respeitar essa diversidade, sendo que atitudes e comportamentos sexuais também se inserem nesse contexto, é uma questão de direito. “Direito a ser diferente, direito a pensar diferente, direito a se expressar a partir das mais variadas formas de pensamento. Ninguém é dono da verdade. Nem pessoas, nem religiões, nem sistemas políticos” (RIBEIRO, 2017, s/p).

Acreditamos, ancoradas no conhecimento de Morin (2003), que o ensino deve ter como objetivo ensinar a viver e não somente, adaptar-se ao mundo moderno. Viver quer dizer como efetivamente ser sujeito construtor da sua história e da história da nossa civilização. É ensinar o ser humano a pensar, a participar politicamente e como viver na sociedade de consumo. É preciso entender que somos seres complexos, não podemos simplesmente sobrepor saberes, mas articular para uma melhor compreensão da realidade. Não podemos estar reduzidos a um único aspecto da realidade para entender a globalização, uma vez que o pensamento fragmentado nos leva a decisões equivocadas, preconcebidas, errôneas e ilusórias.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2003, p. 13-14)

Daí a necessidade de incentivarmos e possibilitarmos uma Educação Sexual, que contemple de forma positiva a compreensão do que sejam os estudos de gênero, a diversidade, a Sexualidade e o respeito aos direitos individuais junto ao meio social, político, econômico e cultural.

QUADRO 37 – Disciplinas e componentes curriculares que compõem os cursos de graduação, em Pedagogia, nas universidades públicas do Paraná

Disciplina	Ementa / elemento	Universidade	Oferta de cursos	Ano implantação	Turma
Política, Educação e Diversidade	Gênero	UENP – Cornélio Procópio	Vesp. e Not.	2012	3ª série
Educação e Diversidade	Gênero	UEL – Londrina	Mat. e Not.	2010	1ª série
Educação, Diversidade e Cidadania	Gênero e diversidade sexual	UEPG – Ponta Grossa	Mat. e Not.	2013	1ª série
Psicologia da Educação III	Sexualidade e Educação Sexual				3ª série
Psicologia da Adolescência	Adolescência e sexualidade				4ª série (optativa)
Sexualidade Humana e Educação	(Disciplina específica)				4ª série (optativa)
Educação Inclusiva	Gênero	UNESPAR – Apucarana	Not.	2016	4ª série
Sociologia geral	Gênero	UNESPAR – Paranaguá	Vesp. e Not.	2010	1ª série
Psicologia da Educação I	Psicanálise	UNIOESTE – Francisco Beltrão	Mat. e Not.	2017	1ª série
Psicologia da Educação II	Desenvolvimento psicosssexual				2ª série
Psicologia da Educação I	Psicanálise	UNIOESTE – Cascavel	Mat. e Not.	2017 ³⁷	1ª série
Sociologia da Educação	Movimentos sociais de gênero e sexual				2ª série
Organização do Trabalho Pedagógico III	Gênero e Sexualidade	UNIOESTE – Foz do Iguaçu	Not.	2017	3ª série

³⁷ PPP atualizado em 2017 que entrará em vigor, a partir de 2018.

Psicologia da Educação III	Desenvolvimento psicosssexual. Sexualidade e gênero				
Estudos da Infância	Gênero	UFPR – Curitiba	Mat. e Not.	2008	3 série
Psicologia da Educação I	Perspectivas psicanalítica				2ª série
Psicanálise e Educação	Perspectivas psicanalítica				Optativa
Educação, Gênero e Sexualidade	Disciplina específica				Optativa

Através da análise documental das matrizes curriculares e ementário dos cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná, identificamos vinte e cinco (25) turmas de graduação em Pedagogia, na modalidade presencial e duas (02) turmas na modalidade EAD, nas universidades estaduais. Na universidade federal, identificamos duas (02) turmas na modalidade presencial e uma (01) turma na modalidade EAD. No total somam-se 31 cursos de graduação em Pedagogia, com média de quarenta (40) vagas para cada uma das turmas.

Conforme o quadro acima, destacamos que das sete (07) universidades estaduais, somente uma (01), oferta disciplina, referente à Sexualidade e Educação Sexual. A universidade UEPG de Londrina – PR, contempla duas (02) turmas de graduação em Pedagogia com a disciplina intitulada *Sexualidade Humana e Educação* de caráter optativa, na 4ª série do curso. Na universidade federal, UFPR, também identificamos uma disciplina em caráter optativo, na 4ª série do curso, intitulada *Educação, Gênero e Sexualidade*.

Nosso intuito, primeiramente, era verificar as disciplinas referentes à Sexualidade e à Educação Sexual, no entanto, devido à carência de informações adentramos a ementa de cada disciplina que compõe a matriz curricular do curso.

Como componente curricular, identificamos dezesseis (16) disciplinas que contemplam em suas ementas, elementos que compõem à Sexualidade e à Educação Sexual; abarca vinte e quatro (24) turmas de graduação em Pedagogia. O elemento gênero é o componente curricular que mais aparece, mais precisamente em nove (09) disciplinas. Dentre as que trabalham a Sexualidade em suas ementas, são apenas três (03) que contemplam a temática. Destacamos que os elementos Psicanálise, desenvolvimento psicosssexual e perspectivas psicanalíticas foram selecionados, por entender que a Sexualidade é a base da teoria, aparece como componente curricular por seis (06) vezes na disciplina de Psicologia da Educação e uma disciplina específica, optativa.

Importante ressaltar, que os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade EAD, não contemplam a Sexualidade e a Educação Sexual em sua matriz curricular e ementário. Também não identificamos nos cursos ofertados pela UNICENTRO e pela UEM, disciplinas e/ou componentes curriculares referente às temáticas.

Um fato importante na recolha de dados foi identificar dois processos de modificações estruturais na Educação Básica e no Ensino Superior que estavam ocorrendo concomitantemente, no entanto, de forma fragmentada: de um lado os PNEs (2014-2024), PEE (2015-2025), PME (2015-2025) e a construção de um currículo comum para atender a educação básica.

[...] em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (PORTAL DA BASE, 2017, s/p)³⁸.

De outro lado, a publicação, pelo MEC, da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 definindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esta resolução se aplica à formação de professores e gestores para atuar na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento. A principal mudança foi na distribuição da carga horária de cursos de licenciatura, da seguinte forma:

- 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes;
- 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso;
- 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas.

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível

³⁸ O processo de construção e implantação da BNCC são divulgadas pelo MEC, no endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo> (Acesso em 03/12/2017).

Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. § 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (RESOLUÇÃO Nº 02/2015, p. 02-03).

Após a promulgação da Resolução 02/2015, as universidades têm prazo de dois (02) anos para a reformulação dos cursos, assim, encontramos vários PPPs e/ou PPCs neste processo, como por exemplo, UNIOESTE- Foz do Iguaçu e Cascavel, UNESPAR – União da Vitória e Paranaguá, as quais nos informaram via *e-mail* sobre o processo, justificando a ausência do documento no *site* da universidade.

Para os cursos de Pedagogia, a Resolução Nº 02/2015, deixa clara a ênfase no exercício da docência

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (p. 12).

Nesse sentido, os PPPs e/ou PPCs com implantação a partir de 2016, contemplam a Resolução. No curso de Pedagogia, na UNIOESTE, em Francisco Beltrão, por exemplo, a distribuição da carga horária passou a ser: carga horária: 2856 horas/aula, Estágios supervisionados: 408 horas/aula, Atividades complementares: 200 horas/aula; totalizando

3.464 horas/aula. Outra mudança significativa foi que o curso passou de anual para semestral. Porém, o que mais nos chamou a atenção é que no PPP e na PPC anteriores, as matrizes e ementas atualizadas em 2008, vigentes até o ano de 2016, a disciplina de Psicologia da Educação II, ofertada na 2ª série do curso de Pedagogia, contemplava em sua ementa, a Sexualidade e a Educação Sexual. Com a reformulação do mesmo, para início da vigência em 2017, a temática foi suprimida, conforme observação abaixo.

QUADRO 38 – PPP vigente 2008 a 2016 – UNIOESTE / Francisco Beltrão

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação II / 68h
Modalidade	Anual
Série	2ª série / Disciplina obrigatória
Ementa	Principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e suas respectivas implicações pedagógicas. Dificuldades de aprendizagem numa visão multidisciplinar. Sexualidade e Educação Sexual.

QUADRO 39 – PPP vigente a partir de 2017 – UNIOESTE / Francisco Beltrão – Disciplina 01

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação I / 68h
Modalidade	Semestral
Série	1ª série / Disciplina obrigatória
Ementa	A evolução dos conceitos e finalidades da Psicologia e Psicologia da Educação. Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento: Psicanálise , Behaviorismo, Teoria Histórico-Cultural, Epistemologia Genética e suas contribuições para o processo educativo.

QUADRO 40 – PPP vigente a partir de 2017 – UNIOESTE / Francisco Beltrão – Disciplina 02

Disciplina – carga horária	Psicologia da Educação II / 68h
Modalidade	Semestral
Série	2ª série / Disciplina obrigatória

Ementa	Aspectos biológicos, históricos, sociais e culturais do desenvolvimento psicológico. As contribuições da Psicologia da Educação para o entendimento do desenvolvimento humano : psicomotor, emocional, cognitivo, psicossexual e social nas diferentes fases do desenvolvimento e as implicações para a atuação do professor na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
---------------	--

A partir dessas observações, concordamos com Morin (2003), que a adversidade do nosso sistema de conhecimento atual, se dá pelo fato de estarem compartimentados em tantos saberes que não conseguimos uma conexão entre eles

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2003, p. 15).

É preciso ensinar o ser humano a pensar. Sabemos que vamos à escola “aprender”, “buscar conhecimento” e lá permanecemos, em média, 12 anos da nossa vida, com uma falsa ideia do que seja, de fato, o significado do conhecimento. Entramos na universidade, e quando nos formamos em Pedagogia, professores e professoras da Educação Infantil, Anos Iniciais ou na função de coordenação, acreditamos que vamos transformar o mundo, até nos depararmos com a realidade daquela escola. Sim, acreditamos, que podemos transformar o mundo, desde que tenhamos condições e preparo científico, político, filosófico, prático entre outros saberes fundamentais para que possamos apreender o significado do que vem a ser o conhecimento, ao encontro da autonomia com responsabilidade, criticidade e emancipação humana.

Morin (2003) nos faz refletir diante de três questões: De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos? A princípio, soam simplistas, no entanto, encontramos dificuldades em responder, uma vez que as respostas estão dispersas. É o que podemos observar em relação às políticas públicas que fomentam as leis que regem a Educação Básica e o Ensino Superior, através da compartimentalização que apresentam.

Observamos que os PPPs das universidades foram reformulados recentemente, com prazo até final de 2017; no entanto, com a homologação da BNCC, novas configurações serão exigidas nos cursos de licenciatura, uma vez que o Ensino Superior deve atender às expectativas da Educação Básica. Consequentemente, novas estruturações nos PPPs e/ou PPCs. O PNE, os PEE e os PME, serão efetivadas com referência à BNCC, a qual encontra-se em tramitação. Quem são os agentes sociais que constroem essas leis? Qual é a concepção de ser humano, sociedade e mundo? Quem faz as leis tem a experiência da sala de aula? Quem está na escola, tem o devido conhecimento das leis que regem a educação?

Estamos diante de um paradoxo, em um mundo onde encontramos tantos problemas difíceis e separados, como fazer para solucionar ou amenizar? Começando na família, onde os filhos não são compreendidos pelos pais, os pais também não entendem seus filhos, esse fato pode continuar na escola, com os professores e os colegas continuando no trabalho e em toda a vida. Temos que nos permitir e possibilitar aos estudantes aprender a enfrentar as incertezas, uma vez que todo conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, portanto, há o risco do erro e de alucinações (Morin, 2003). Torna-se necessário pensar que, se em nossa sociedade capitalista, havia a ideia de progresso certo, atualmente, enfrentamos incertezas e angústias de um processo histórico, econômico, cultural, político e social que ainda é muito obscuro.

Estamos vivendo um momento de extrema complexidade, que está impondo inúmeros desafios à sobrevivência humana. As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a esses ataques. Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar (ORSO, 2017, p. 133).

Através da nossa pesquisa, buscamos elucidar, em quais os contextos históricos as leis foram criadas e como, a Educação Sexual, permeia o espaço escolar através das práticas pedagógicas no exercício da docência. Nessa perspectiva, o ser humano, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos, sociais e culturais, criador da realidade social e transformador desses contextos, precisa criar possibilidades, enquanto educadores sexuais, que abordem questões sócio-históricas, pautadas em uma visão crítica diante do quadro político, econômico e educacional ao qual estamos vivenciando. De modo a contribuir para a superação desses problemas, ou ao menos para uma amenização dos mesmos.

O momento atual, ao contrário de exigir o rebaixamento da qualidade da educação e o afrouxamento da capacidade crítica, revela a necessidade de maior aprofundamento teórico e crítico. Se a prática educativa e a reflexão sobre o atual PPP, demonstram sua inconsistência, seu anacronismo e sua inoperância, tanto em função dos fins a que a educação se propõe, quanto das exigências que lhe são impostas pela sociedade, ao invés de amolecer, adocicar e rebaixar a proposta, trata-se de ampliá-la, enriquecer o currículo para proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e prática aos futuros educadores (ORSO, 2017, p. 137).

No cenário atual, marcado por contrastes sociais e o aumento das desigualdades em detrimento do desenvolvimento econômico e acúmulo de capital, é importante que nós, educadores, possamos criar condições de participação política efetiva nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Situamo-nos em uma perspectiva emancipatória, porém utópica da educação como um ideal de transformação, de uma sociedade mais justa, tolerável e politizada. Uma sociedade em que possamos polemizar menos e que possamos melhorar os nossos argumentos, de forma que as nossas práticas sociais possam suprir as diferenças teóricas.

III O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A /A PEDAGOGO/A

O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem (FERNANDES, 1966, p. 205).

Este capítulo discorre a história dos cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia, enfatizando as mudanças que ocorreram, a partir da década de 1990, no sistema educacional brasileiro, com a entrada do Banco Mundial; estas também modificaram a política para formação de professores. Vamos abordar como o curso de Pedagogia se constituiu, principalmente, a partir da promulgação das LDBEN (9394/96) que culminou nas DCNCP (2006) – Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP), n. 1/06. Vale destacar que a partir de 2006, o curso de graduação em Pedagogia passou a ter como base de sua identidade, a formação docente. No que tange à Educação Sexual, procuramos identificar componentes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, das universidades públicas do estado do Paraná.

Na elaboração do projeto político pedagógico de um curso de graduação, a tendência é projetar um perfil profissional que manifeste concepções de homem, sociedade, educação, formação bem como um conjunto de conhecimentos relativos ao fenômeno educativo. Nesse sentido, a Universidade e a formação inicial dos professores estão diretamente ligadas ao contexto histórico, social, cultural e político da nossa sociedade.

Entendemos que o currículo, na formação teórico-metodológica proposto pelos Cursos de graduação em Pedagogia, pode auxiliar os/as professores/as pedagogos/as em suas práticas pedagógicas. Constituído como uma forma de intervenção eficiente nas instituições escolares, por uma formação antipreconceituosa e antidiscriminatória; no que se refere à Sexualidade Humana. Destacamos que o currículo, quando estruturado de forma a potencializar um campo de relações afetivo sexuais priorizando a ética, o respeito e o crescimento pessoal, contribui para a constituição da personalidade de todos os sujeitos envolvidos. Embasado em uma perspectiva de emancipação humana e,

consequentemente, antepor o exercício de uma sexualidade repleta de prazer e responsabilidade.

Nesse sentido, corroboramos com Silva (1995) quando pontua que

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma consciência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares (p. 195).

Nessa direção, entendemos que o currículo é construído de acordo com as transformações que ocorrem nas sociedades, como resultado de uma seleção de conhecimentos e conteúdos que devem ser ensinados e que são legitimados como verdades. Acreditamos que o currículo comprometido com a Educação Sexual, nos cursos de graduação em Pedagogia, possibilita a abertura de alternativas e instrumentos para a prática docente no trato às dinâmicas das diversidades sexuais, étnicas e de classes.

Segundo Mészáros (2008, p. 77), a escola é uma das, ou a mais importante instituição, comprometida com a formação para a cidadania e a vida em sociedade e “os educadores também precisam ser educados”. As questões sobre Sexualidade estão presentes no dia a dia da escola, imbricadas nas práticas pedagógicas, na chamada, nas piadas, nas carteiras, nos bilhetinhos, nas portas dos banheiros, aparentemente todas atitudes que incomodam ou não são validadas pelos/as professores/as. Está presente nas humilhações, nas exclusões, na intimidação, nas ameaças, nas brigas e em todo comportamento que se estabelece dentro e fora da escola. Está na postura dos/as professores/as frente às mais variadas situações supracitadas.

Para tanto, defendemos a necessidade de uma Educação Sexual intencional na formação inicial dos/as professores/as pedagogos/as. Um curso que contemple em seu currículo os aspectos sociais, culturais, econômicos para a formação de um sujeito crítico e reflexivo sobre suas práticas. Uma sistematização que permita aos/as pedagogos/as analisarem com criticidade os papéis tradicionais e que ao mesmo tempo, possam decifrar

e criar argumentos para desmistificar as interpretações equivocadas sobre a Sexualidade como, por exemplo, a “ideologia de gênero” e a heterossexualidade como a única forma legítima de vivenciar a Sexualidade.

O que nos é apresentado como “normal” merece uma avaliação mais detalhada pois, desde criança, em nossa sociedade, vamos aprendendo o que “pode fazer” e o que “não pode fazer” em determinadas circunstâncias da vida social.

Aprende a controlar e a exprimir suas emoções, a reconhecer as marcas sociais de respeito ou polidez, a observar as normas sociais de limpeza, a utilizar o dinheiro etc. Mas os modelos de comportamento não são apenas assimilados pelo contato direto com o meio social. Eles são igualmente objeto de uma transmissão sistemática e mais ou menos pensada, sob formas de comportamento e de ideias. O adulto comunica à criança regras explícitas de conduta e procura justificá-las referindo-as a certos ideais: a liberdade, a honestidade, a justiça, a solidariedade etc. (CHARLOT, 2013, p. 56).

Nosso intuito não é dizer o que é certo ou errado, mas tornar claro ao/a professor/a que ele/a educa o seu aluno sexualmente, de forma intencional ou espontânea. A informação está em todos os lugares, na roda de amigos, na família, na televisão, nas festas, nos jornais, nos livros, nas propagandas entre outros. Apesar de considerar a informação importante, informar não é educar (VITIELLO, 2000). Para o mesmo autor (2000), informar é um processo de instrução e não de educação. Já a educação significa formar, dar condições para que o aluno transforme o conflito do conhecimento em aporte para a emancipação. Corroboramos com o autor, uma vez que o processo educativo, só acontece de fato, por meio de uma construção coletiva e reflexiva.

3.1 A trajetória histórica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Paraná e a Educação Sexual

Quando falamos no curso de Pedagogia, logo vem a nossa mente uma sala cheia de mulheres. Ao longo da história, o curso de Pedagogia se configurou como um curso feminino, que ainda hoje, concentra nas cadeiras universitárias, esse universo. Quando há ingressantes do sexo masculino, geralmente sofrem com piadinhas, rótulos, estereótipos. Segundo Silva (2015), a visão da Pedagogia como um curso feminino se dá por uma série

de variáveis imbricadas na constituição do curso atrelada à necessidade do mercado de trabalho pós-guerra; quando as mulheres começam a realizar tarefas, antes masculinas. Coincidente aos movimentos sociais pelas lutas de direitos das classes minoritárias, que emergem nesse período, vai se configurando também o curso de Pedagogia.

Segundo Silva (2015), em sua pesquisa de Mestrado sobre Currículo e Gênero na formação docente, apresenta que

[...] o curso de Pedagogia tem sua primeira regulamentação, em 1939, o que entrelaça a sua história ao percurso da Educação no país e à História das Mulheres. A constituição desse curso concomitante a busca pela participação feminina em outros campos que não o privado/doméstico e à expansão econômica - desenvolvimento industrial - corroboraram a inserção feminina no mercado de trabalho. Porém, com a presença das mulheres nesse novo espaço, algumas profissões foram vistas como continuidades dos serviços domésticos e, conseqüentemente, como trabalhos femininos; a Pedagogia se caracterizava como um desses afazeres femininos (p. 34).

Como já citamos acima, a presença da figura masculina nos cursos de graduação em Pedagogia é mínima, e quando há, sofrem retaliações e preconceitos como, por exemplo, ‘faz Pedagogia porque é gay’, ‘homem na Educação Infantil, nem pensar em trocar a fralda da minha filha’³⁹. Essas observações nos remetem à questão: há profissão de homem e há profissão de mulher?

Gouveia (1970) aponta que a escolha pelo curso superior, na década de 1970, estava correlacionada a fatores sociais, culturais, econômicos, sexuais entre outros, porém ainda hoje, nos deparamos com resquícios de padronizações daquela época, como por exemplo, o curso de Pedagogia constituído como feminino. Criou-se, ao longo do tempo, uma dualidade entre Ciências Exatas, mais procuradas pelos homens e Ciências Humanas mais procuradas pelas mulheres. Teria essa dualidade referência ao binarismo de gênero? Será uma resistência masculina? Questões que foram emergindo durante a pesquisa.

No Brasil, a formação do profissional da educação tem seu início, no século XIX. Durante o Império, pretendia-se formar professores/as para o magistério primário, nas Escolas Normais, criadas por meio de decretos. No início do século XX, com a reforma

³⁹ Relatos de acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia, campus de Francisco Beltrão, em atividade realizada no Seminário Integrador da disciplina de Estágio Supervisionado, ano de 2016.

Francisco Campos (1931)⁴⁰, a Escola Normal foi transformada em Instituto Pedagógico e formava os/as professores/as primários e os especialistas.

É no contexto do regime centralizado no Estado Novo, com a promulgação do Decreto – Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, que a Faculdade de Filosofia foi organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Acrescentando uma seção especial, a Didática, nasceu o curso de graduação em Pedagogia. A Universidade do Brasil era o modelo, com o objetivo do Governo controlar a qualidade do Ensino Superior no país e, dessa forma, padronizar o ensino; criando o padrão ao qual as outras universidades brasileiras deveriam se adaptar (SAVANI, 2012). Para obter o diploma de licenciado, o/a Pedagogo/a precisava cursar três anos de Bacharelado e mais um ano de Didática. Esse era o esquema que conhecemos por “três mais um (3 + 1)”. O currículo do curso de Pedagogia formaria então um “técnico da educação” no Bacharelado e após a conclusão da Didática, em professor/a, com o principal campo de atuação o Curso Normal.

Na época, eram professores primários que realizavam estudos no curso de graduação em Pedagogia e, mediante concurso, assumiam funções de administração, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, planejamento de currículos, orientação de professores, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. Os licenciados poderiam lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. Lecionavam também matérias pedagógicas no Curso Normal de nível secundário, no ginásio, – normal rural e segundo ciclo. A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, “é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado esquema 3+1” (CNE/CP 5/2005, p. 02).

O curso de Pedagogia, no Brasil, ao longo de sua história, teve como objeto de estudo e finalidades essenciais, os processos educativos em escolas e em outros ambientes, a gestão educacional e a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização. Nesse esquema, três mais um (3+1), que perdurou por mais de duas décadas, o curso dissociava o campo da ciência Pedagogia, do campo da Didática,

⁴⁰ Foi a primeira reforma educacional, realizada sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos, no início da Era Vargas (1930-1945). Primeira reforma educacional com caráter nacional.

abordando-o em cursos distintos e de maneira separada (SAVIANI, 2012). O currículo previsto para o curso de Pedagogia foi definido da seguinte forma: Para os três anos de Bacharel

1º ano: complementos da matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: Psicologia Educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação (SAVIANI, 2012, p. 35).

À Licenciatura, o curso de Didática com duração de um ano contemplava as disciplinas: didática geral; didática especial; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. Observamos que a psicologia educacional é a única disciplina que integra todas as séries, e se pensarmos em seu sentido amplo, destacamos que o desenvolvimento do ser humano sempre foi uma preocupação que visa abordar as problemáticas referentes à educação e aos processos de ensino e aprendizagem nas crianças e adultos.

Em 1962, uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, por Valnir Chagas é apresentada por meio do Parecer n. 251. Aprovado o parecer pelo Conselho Federal de Educação (CFE), após as considerações sobre a indefinição do curso e a controvérsia de sua manutenção ou extinção; o curso continua com o Bacharel e a Licenciatura, com a diferença que a Licenciatura pode ser cursada concomitante ao Bacharel.

O período de 1960-1964, marcado pelo tecnicismo e a necessidade de formar trabalhadores para o mercado capitalista, e também formar os profissionais da educação, atendia ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). Então, a “ideologia tecnocrata”, segundo a autora (1996), passou a orientar a política educacional; a educação passou a ser instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social.

A partir de 1964, com o Golpe Militar, fortemente repressivo e submisso aos ditames dos Estados Unidos e da Inglaterra, determinou, no Brasil, uma nova estrutura

organizacional da sociedade civil e da sociedade política, influenciando diretamente a educação e os cursos de formação de professores.

A ditadura militar outorgou a reforma universitária pelo Decreto n.5.540/1968 e no ano seguinte o CFE deliberou mudanças estruturais no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 02/1969, introduzindo as habilitações para formar especialistas na graduação em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Essas eram cursadas após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Neste contexto, o Governo imprimiu a teoria do capital humano na qual a divisão social e econômica do trabalho era a ideologia organizadora da Educação Básica e do Ensino Superior. A identidade do profissional formado em Pedagogia estava fragmentada, professor de um lado e "especialistas" de outro. Os especialistas pedagogos coordenavam frações do universo escolar sem a articulação devida entre o pensar e o fazer. Os olhares ao funcionamento das atividades pedagógicas eram rigorosos e os/as professores/as eram amedrontados com ameaças de cassação dos direitos de ser professor/a, pedagogo/a, ou até mesmo, cidadão/ã brasileiro/a.

Para atender às necessidades do mercado de trabalho, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 em 1969, do Conselheiro Valnir Chagas, vem ao encontro de expectativas da época, pois parecia ter a resposta às controvérsias e aos impasses do curso (SAVIANI, 2012). O referente parecer visava a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. O currículo, passou a ser estruturado para uma base comum de estudos, e ao especialista oferecia a habilitação específica para os conjuntos de tarefas.

Na década de 1980, retomou-se um processo de discussão a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos. O movimento pró-formação do Educador recebeu diferentes denominações até firmar-se, em 1990, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e parte dessas discussões permanecem até hoje. Segundo Libâneo e Pimenta (1999) as discussões sobre a formação

de professores no curso de graduação em Pedagogia, descaracterizavam o papel do pedagogo.

[...] por volta dos anos 1983-84, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao Magistério –, descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 247).

E assim, vai se configurando o curso de Pedagogia, ainda hoje acompanhado de incertezas sobre sua identidade no que diz respeito a Pedagogia como ciência, seu sentido epistemológico. As mudanças sociais na forma de pensar as estruturas do capital respaldam na educação como o principal meio e desenvolvimento do ser humano em sociedade e da própria sociedade.

No Brasil, o que houve ao longo da história do campo da educação e da universidade foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula e generalizou-se a ideia da Pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e, o que avaliar nos modos do fazer. Esta forma de fazer (intervenção pedagógica) parece ter sufocado, também, a possibilidade de tratar a Pedagogia a partir de sua especificidade [...] (BRZEZINSKI, 2007, p. 236).

As mudanças nas relações sociais, principalmente no processo de trabalho, nos anos de 1970, com a introdução de novas tecnologias, passam a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. Trazem as novas conjunturas sociais e outras necessidades em decorrência de uma estrutura produtiva caracterizada pelas novas estratégias do capital, implicando na reorganização do sistema educacional, a qual formasse um profissional mais competitivo de acordo com o mercado.

As discussões da década de 1990 e a aprovação da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que parte do movimento reformista do Estado, impôs uma nova estrutura à formação docente. Verificou-se o surgimento dos cursos normais, em nível superior e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como lócus da formação docente. Todas as reformas institucionais e o estudo dos currículos, juntamente com as mudanças conjunturais da sociedade, influenciaram na estruturação do curso de graduação em Pedagogia, na Universidade e, conseqüentemente, sua atuação como docente. O amparo legal para o exercício profissional vem, a partir de então, se modificando, acompanhando a evolução da sociedade e a necessidade do profissional no âmbito da pesquisa e no mercado de trabalho.

E para atender as necessidades desse mercado cada vez mais exigente, a formação do/a pedagogo/a se torna muito mais abrangente e complexa após a promulgação das DCNCP em 2006. Segundo Brzezinski (2007), o curso de Pedagogia necessita de revisão dos conceitos e a construção de um currículo que contemple a formação integral do ser humano, o que se torna um grande desafio para as Universidades e na construção da identidade do curso.

[...] a unidade da formação do pedagogo está perspectivada em diferentes dimensões que possibilitam compreender a complexidade da Educação Básica e da escola, dominar conteúdos básicos da Educação, da Pedagogia e de outros campos de saber, aprofundar estudos diversificados e integradores, desenvolver a investigação educacional e conhecer procedimentos de gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não-escolares (BRZEZINSKI, 2007, p. 246).

Assim, o debate sobre a Pedagogia, o/a Pedagogo/a e o curso de graduação em Pedagogia permanece como tema de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro. E como supracitado, este profissional formado, deve assumir um caráter reflexivo e integrar os conteúdos curriculares com as problemáticas atuais. Porém, a impressão que fica é de que os conhecimentos transformados em disciplinas estão mais fragmentados com as metodologias e técnicas científicas, deixando de lado a constituição humanística e a totalidade de cada indivíduo. Destacamos que as especificidades de cada

área do conhecimento são relevantes e precisam ser mantidas suas fontes originais de pensamento; no entanto, precisamos entender a própria Pedagogia como

[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Assim, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 199, p. 22).

Nesse sentido, o autor aponta que o curso de Pedagogia envolve diferentes áreas de atuação, abrange a crítica ao ensino, a organização do saber sistematizado, a organização e o planejamento da disciplina independente da área que o/a pedagogo/a decidir atuar.

Por meio das nossas leituras, identificamos que as mudanças aconteceram sempre da Educação Básica para a Superior. Ou seja, ajusta-se a formação do sujeito com a demanda social e, a partir dessas alterações é pensada a legislação para atender a escola e então, a formação de professores. O currículo da formação de professores deve estar de acordo com a LDBEN (9394/96) e o tripé que constitui a universidade: pesquisa, ensino e extensão (SAVIANI, 2012).

Nas palavras de Hernandez (1998) “implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo efetivo que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual” (p. 59). Um currículo que permita uma formação que respeite o que é relevante dentre os conhecimentos das várias áreas científicas, mas que seja flexível e sensível ao trabalho do/a professor/a e do/a acadêmico/a, que não enquadre o planejamento em um processo fixo e formatado, possibilitando uma avaliação contínua do trabalho instrumentalizando a prática pedagógica para melhor cumprir as exigências que compõem o cotidiano escolar.

Observamos que as contradições estão manifestas das mais variadas formas, uma delas, nosso principal foco, a Educação Sexual, que foi contemplada no currículo da Educação Básica por meio dos PCN (1998) como Orientação Sexual, nos cadernos referentes aos Temas Transversais. Ressaltamos que foi um avanço, a questão é que,

mesmo com as reformulações dos currículos e dos PPP das instituições universitárias, quase não temos a inclusão da Educação Sexual nas Licenciaturas (FIGUEIRÓ, 2003).

As tentativas para incluir a Educação Sexual nas escolas, anteriores aos PCN (1997), foram frutos de iniciativas isoladas. A década de 1960 foi a que concentrou as iniciativas mais importantes, a qual destacamos as experiências com mulheres e adolescentes da periferia de São Paulo, coordenada pela professora Carmem Barroso, da Universidade de São Paulo e pesquisadora na Fundação Carlos Chagas (FCC). Esse trabalho consistia em seminários realizados em São Paulo – SP onde funcionava o Departamento de Pesquisas Educacionais. O grupo era composto por diversas acadêmicas de diferentes áreas e instituições. “Os resultados obtidos foram ricos em ensinamentos e levaram os seus responsáveis preparar documentos importantes e a orientar outras experiências” (WEREBE, 1998, p.174).

Na década de 1980, a sexóloga Marta Suplicy comandava um quadro no programa TV Mulher, o primeiro programa de televisão a abordar temas relacionados à Sexualidade da mulher moderna. Eram abordados temas como menstruação, sexo, impotência, orgasmo, temas voltados à intimidade feminina. Esse quadro fez ressurgir o interesse pelo tema nas escolas, nas universidades e na sociedade em geral.

A partir de então a educação sexual conquistou novas áreas científicas. Num movimento convergente, pesquisadoras/es voltadas/os para o estudo da sexualidade passam também a ser convocadas/os tanto pelas universidades quanto pelos meios de comunicação a escrever sobre o assunto (BARROSO & BRUSCHINI, 1982, p.41).

As produções acadêmicas e as discussões nessa época, concomitante às discussões dos novos rumos da educação no Brasil, na construção de um currículo nacional comum às instituições escolares, culminaram na inclusão da Educação Sexual como um dos temas transversais que compõem o caderno de volume 10 dos PCN (1997).

No mesmo ano, 1998, foram aprovados dois pareceres: “CEB nº 04 em 29 de janeiro de 1998, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e CEB nº 15 de 01 de junho de 1998, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio” (QUIRINO, 2013, p.34). As DCN têm origem na LDBEN 9394/96 e consistem em regras obrigatórias para a Educação

Básica que orientam os sistemas de ensino e o planejamento curricular, de acordo com o que cada disciplina pode trabalhar em forma de conteúdo.

As DCN procuram valorizar a autonomia das escolas, incentivando-as a criar seu próprio currículo, selecionando dentro das áreas específicas conteúdos para a formação das competências explicitadas nestas Diretrizes. Embora a escola tenha autonomia, propõe-se nas DCN que, para a escolha dos conteúdos, devem ser considerados o contexto social, a clientela que atende, além de outros aspectos sociais relevantes (QUIRINO, 2013, p. 34).

A partir da autonomia proposta nas DCN, o estado do Paraná, constitui as Diretrizes Nacionais Estaduais (DCE, 2008). Foram elaboradas através de discussões com professores/as, equipe pedagógica e direção das escolas e disponibilizadas no ano de 2008. As DCE estão divididas em cadernos por disciplinas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 26).

Com a crítica estabelecida aos PCN no que tange aos Temas Transversais, foram instituídos os Cadernos Temáticos com os considerados Desafios Educacionais Contemporâneos⁴¹. Dentre eles estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, *os problemas relacionados à sexualidade* e à drogadição (PARANÁ, 2008).

[...] precisamos investir em processos educativos que permitam problematizar e desnaturalizar certas verdades e crenças, possibilitando-nos pensar e viver de forma valorizada diferentes configurações e arranjos sociais. Envolver-se politicamente neste

⁴¹ “Desafios Educacionais Contemporâneos são demandas que se inserem nas diferentes disciplinas do currículo, muitas vezes oriundas dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade brasileira. São de relevância para a comunidade escolar pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandas/os e educadoras/es” (PARANÁ, 2009, p. 25).

debate pode significar a construção de um currículo que se proponha a investigar questões sociais e culturais mais amplas, dando lugar à curiosidade, à investigação e à dúvida dos/as estudantes, como indivíduos participativos (PARANÁ, 2009, p. 88)

Entre o período da constituição das DCE, identificamos que houve a tentativa de um projeto piloto através do Curso de Gênero e Diversidade na Escola, oferecido em 2006, para os professores que lecionam na Educação Básica da rede pública de ensino, no estado do Paraná. O curso consistiu-se de 180h distribuídas em cinco módulos. Foi oferecido inicialmente em sua versão piloto em seis municípios: Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 2009)⁴².

Mesmo com essa iniciativa, Gomes (2015) aponta que não houve uma continuação da proposta, os professores acabam deixando a temática de lado e por uma série de variáveis: por medo de retaliações, por acreditar que a função de educar sexualmente é da família, entre outras. No ano de 2013, a atualização das DCN, nos apontam que as discussões em relação à Educação Sexual na escola, avançam no sentido de contemplar dentro das disciplinas como componente curricular.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 115).

No entanto, não tivemos, por parte do Governo, incentivo para a formação continuada e muito menos, na formação inicial de professores. Algumas tentativas como

42 Para maiores informações, acessar: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf

citadas anteriormente, permaneceram no papel, mesmo com o suporte na legislação para que a temática fosse validada como componente curricular. O que afirma, os apontamentos nas pesquisas, que o professor não se sente preparado para abordar a Sexualidade em suas aulas de forma sistematizada, uma vez que não tem conhecimento que educa sexualmente, mesmo que de forma espontânea.

Figueiró (2009) aponta que para o professor/a ter sucesso na aplicação de estratégias para a abordagem em Educação Sexual, necessita primeiramente, conhecer a diferença entre Sexo e Sexualidade. Após refletir sobre suas concepções, sentimentos e preconceitos relacionados ao tema. Não há como ensinar de forma intencional sistematizada se não passar pela experiência de viver, reaprender, refletir constantemente a respeito das mudanças e dinâmicas que estão ocorrendo no campo da diversidade sexual, étnica, social, cultural, política e econômica.

Identificamos em nossas leituras que a implantação da temática na escola se deu pelos altos índices de DSTs, principalmente a AIDS e, também a gravidez na adolescência. Como educadores, tínhamos essa válvula de escape para as discussões. Atualmente, apesar de vários estudos na área da Sexualidade, grupos de estudos, projetos de extensão e pesquisas nas universidades públicas do Paraná como, por exemplo, o LABGEDUS e LAB. ADOLESCER (UNIOESTE – campus Francisco Beltrão); o NUDISEX (UEM – campus Maringá); o GEES (UEL – campus de Londrina); o GEPEX⁴³ (UNIOESTE – campus de Cascavel), ainda assim, encontramos resistências para a abordagem da Sexualidade e da Educação Sexual na graduação em Pedagogia.

Seja na transversalidade como se institui nos PCN, ou como DEC, identificamos que poucos cursos de graduação em Pedagogia aderiram à temática como componente curricular na ementa das disciplinas ou como disciplina em Educação Sexual. Observamos que os cursos de graduação em Pedagogia, que contemplam a Educação Sexual, em seu currículo, geralmente, é porque têm as disciplinas ministradas por pesquisadores na área de Sexualidade Humana. Já dizia Rosenberg em 1990, assim foi, e assim está sendo, pois afora algumas experiências piloto, perfeitamente circunscritas no

⁴³Grupo de estudos sobre educação e sexualidade.

tempo e no espaço, os educadores brasileiros ainda não ultrapassaram o debate de se a escola deve ou não incluir a Educação Sexual em seu currículo.

Essas resistências ficaram evidentes, nas discussões sobre o Plano Decenal de Educação 2014 – 2024, quanto à retirada do termo gênero dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, bem como da Base Nacional Comum Curricular, que culminaram nas interpretações equivocadas de “ideologia de gênero” e no projeto “Escola sem partido”. Um verdadeiro retrocesso quanto às conquistas da Educação Sexual como componente curricular.

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNCP – 2006) e as matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Paraná

Com o fim do período da ditadura no Brasil (1964 – 1985), torna-se necessário uma ordem que estabelecesse a redemocratização do país. Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, houve uma reforma eleitoral, combate ao racismo, garantia aos índios de posse de suas terras, novos direitos trabalhistas, etc. A escolarização passou a ser direito de todos: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF, 1988, Art. 206, p. 121).

Com as alterações no contexto socioeconômico e político, também foi preciso reorganizar o sistema educacional de forma que atendesse às demandas sociais. Assim, começam os debates para a constituição de uma nova LDBEN (9394/96). Segundo Brzezinski (2010), a partir da CF (1988), os debates à defesa da escola pública e de direito de todos, se intensificou, culminado na promulgação da LDBEN 9394/96. Não foi diferente para o Ensino Superior, segundo a autora (2010), quatro entidades e/ ou associações se destacaram na defesa do Ensino Superior e na formação de professores a saber: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). No entanto, Brzezinski (2010), nos chama a atenção para

[...] a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial e, outro, o mundo real– o mundo vivido. Este mundo real na sociedade brasileira, sob minha perspectiva, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país. Destaco ainda que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial. Este, por sua vez, é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional (p. 187).

Da mesma forma que existe um distanciamento entre esses dois mundos, observamos também, o distanciamento dos princípios prescritos na Lei 9394/96, nos PCN e no RCNEI e o que realmente acontece no sistema educacional federal, estadual e municipal, clarificados em nossa pesquisa, quando demonstramos que o currículo do curso de Pedagogia não vai ao encontro do currículo da Educação Básica no que tange à Sexualidade e à Educação Sexual.

O currículo educacional, tanto na Educação Básica quanto na formação inicial do/a professor/a, se configura, ou deve configurar-se, de acordo com os novos princípios fundamentados na LDBEN 9394/96, em defesa de uma “escola gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de formação” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186). Porém, há de se observar que o currículo, é uma construção social do conhecimento, portanto, não é neutro; “seus conteúdos e suas formas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura sendo permeados por uma série de condicionantes que tencionam a sua construção e o seu desenvolvimento” (PORTELINHA, 2015, p.118). Nesse sentido, vários são os conteúdos que deverão ser considerados no curso de graduação em Pedagogia,

[...] conteúdos específicos das áreas do conhecimento que serão objeto da transposição didática do professor, conteúdos didático-pedagógicos de acordo com a etapa ou modalidade de ensino, conteúdos filosóficos

e políticos e conteúdos dos fundamentos da educação. A maneira de selecionar e organizar esses conhecimentos, na matriz curricular, revela uma filosofia curricular (PORTELINHA, 2015, p. 119).

E através das disciplinas elencadas para a matriz curricular, Appel (2006), nos provoca a identificar qual é a ideologia por trás deste documento, quais são as intenções e qual é o sujeito – professor/a, que o Curso de Pedagogia quer formar. O autor comenta que do ponto de vista crítico, temos duas implicações: “primeiro, qualquer matéria sob investigação deve ser vista em relação às suas raízes históricas – como evoluiu, de que condições surgiu, etc. – e as suas contradições e tendências latentes no futuro” (p. 182). Considerando que o mundo está em contínua transformação, consequentemente o *homem* também se transforma à medida que transforma a natureza. As contradições, o movimento e o desenvolvimento são normas para qualquer instituição escolar, inclusive as Universidades, as quais fazem parte do nosso recorte para análise. Optamos por realizar a nossa pesquisa nas universidades públicas do estado do Paraná, por ser o Estado onde residimos e porque as pesquisadoras compõem o quadro de professores no Curso de graduação em Pedagogia, em uma das instituições de Ensino Superior a ser pesquisada.

O segundo ponto, ao qual o autor se refere é que “qualquer coisa que se examinar define-se não apenas, por suas características óbvias, mas também por seus laços menos explícitos a outros fatores” (APPEL, 2006, p.182). Os documentos oficiais que regem a educação institucionalizada escolar pública, foram constituídas por pessoas e, portanto, as pessoas podem mudá-los.

Nesse sentido, a instituição educacional é política. Charlot (2013) aponta, pelo menos, quatro sentidos que se articulam uns aos outros para explicar porque a educação é política:

1 – a educação transmite modelos de comportamentos vigentes na sociedade: de trabalho, de vida, de relações afetivas, de relações de autoridade, de conduta religiosa entre outros;

2 – a educação forma a personalidade segundo as normas que refletem as realidades sociais e políticas. A educação age politicamente sobre o indivíduo ao instalar estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização. Cita Freud quando diz que

“o edifício da civilização baseia-se no princípio da renúncia às pulsões instintivas” (CHARLOT, 2013, p.59);

3 – a educação transmite às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade entre outros valores padronizados como legítimos;

4 – a escola é uma instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de forças sociais e políticas. É uma instituição educativa que ensina às crianças o que devem e o que não devem fazer. “Ensina as crianças a se controlarem, isto é, a dominarem seus impulsos sexuais e agressivos, e facilita a sublimação inculcando-lhes certos ideais” (CHARLOT, 2013, p. 62).

Na universidade não é diferente, também se constitui uma instituição política, com o intuito de desnaturalizar o modelo hegemônico. No entanto, esse acadêmico, egresso no Curso de Pedagogia, passou pela mesma formação dos estudantes de que hoje é responsável. Convém salientar, que quando formados/as pedagogos/as, no exercício de sua profissão na escola, nos deparamos com a situação, por exemplo, a qual o/a pedagogo/a que atua na coordenação é formado/a na mesma turma do/a seu/sua colega que atua como professor/a. Um detalhe nesse caso, nos chama a atenção: como o/a pedagogo/a responsável pela formação continuada dos/as professores/as vai trabalhar com estes, uma vez que sua formação é a mesma? Quem dá formação continuada para os/as pedagogos/as?

Segundo Silva (2003), a identidade do curso de Pedagogia no Brasil encontra-se intrínseca à introdução do referido curso pelo decreto – lei n. 1.190 de 1939. Desde então, o curso de Pedagogia traz o que se constitui em seu problema fundamental: “a dificuldade em definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (SILVA, 2003, p. 49). Na época de sua criação, este novo profissional denominado pedagogo, não era acompanhado de clareza sobre as ocupações que poderiam ser preenchidas, o que levantava um questionamento sobre a manutenção ou extinção do curso. O período de 1939 a 1972, segundo a autora, foi considerado como a identidade questionada, devido às perguntas se o curso possuía ou não um conteúdo próprio e se era possível a sua manutenção.

No período de 1973 a 1978, foram feitas várias indicações para manter o curso de Pedagogia vigente, apontando às habilitações conforme o conjunto de indicações

encaminhadas ao CFE pelo conselheiro Valnir Chagas. Das indicações, ressaltamos a regulamentação CFE n. 22/73 que trata das normas gerais a serem seguidas pelos cursos de licenciatura e a indicação 67/75 que prescreve as orientações básicas a serem seguidas. Todas essas questões sobre a identidade do curso estão ligadas a uma mais complexa: “a questão da identidade da própria pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação” (SILVA, 2003, p. 98).

A partir da década de 1990, com a entrada do Banco Mundial e novas estratégias de investimentos na Educação Brasileira, a formação de professores também sofreu alterações.

Com efeito, essa nova concepção de educação redesenha um outro modelo de formação de professores que vem se acercando de um paradigma de ciência ainda em construção, por isso identificado como emergente. Esse deve considerar que a escola básica precisa contar com docentes formados no ensino superior que tenham como centralidade da prática pedagógica o entendimento de que o aprendente é ao mesmo tempo sujeito-razão e sujeito-subjetivação. Na verdade, os conhecimentos e saberes necessários ao exercício do magistério na escola básica deverão atender às exigências de qualidade no trabalho pedagógico do professor-pesquisador por meio da articulação entre inteligência mental e inteligência sensível, combinadas com a sua imaginação criadora. Conclui-se que o grande desafio é ser um professor-pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania (BRZEZINSKI, 2007, p. 233).

A partir de 2006, a implementação das novas DCNCP, tomou como base a docência para a identidade do/a pedagogo/a. De acordo com o *caput* do art. 2º, da Resolução CNE/CP n. 001/2006

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A nova estrutura do curso de Pedagogia parte da hipótese que as duas dimensões de formação: pedagogo/a e professor/a, no mesmo curso, se complementam apesar de

cada função ter suas especificidades. Essa configuração trouxe um desafio às Universidades na elaboração de seus PPP. Segundo Saviani (2012), as novas DCNCP (2006), não nos deixa clara as especificidades do Curso em questão, e nos abre um campo muito amplo quanto aos componentes curriculares. As Universidades, neste sentido, encontram dificuldades frente à amplitude para a estruturação do Curso de Pedagogia, que nos parece, a primeira impressão, impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que prevalecem na cultura contemporânea, principalmente na educação. Ficamos diante de um paradoxo:

[...] as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; **diversidade; diferenças; gêneros;** faixas geracionais; **escolhas sexuais**[...] (grifos nosso, SAVIANI, 2012, p. 58).

As universidades têm autonomia na construção de seu PPP, desde que contemplem as DCNCP – 2006, que no entanto, nos propõe uma abertura muito ampla em relação aos conteúdos a serem abordados ao mesmo tempo que não especifica de forma clara a duração do curso.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por

meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Resolução CNE/CP 1/2006, BRASIL, p. 4).

O curso deverá ser ministrado com no mínimo 3.200 horas, no entanto, considerando a expectativa de formar o pedagogo/a e o licenciado/a como previsto nas Diretrizes e em forma de disciplinas como veremos adiante, as universidades correm o risco de abarcar tudo o que julgam necessário, tornando o curso enciclopédico e pouco consistente. E não por culpa da universidade, mas porque as próprias Diretrizes não contribuem para viabilizar a formação da totalidade do/a Pedagogo/a. Segundo Albuquerque (2009), alguns fatores de sua análise, merecem destaque:

Definição inadequada do pedagogo; Contradição interna: confusão entre licenciatura e bacharelado em oposição ao artigo 1º; Falta de definição do número de anos de duração do curso; Insinuação de programas de formação interdisciplinar e de organização curricular integrada para um contexto que ainda privilegia a disciplinaridade; Abordagem transdisciplinar do conhecimento e uma formação interdisciplinar (p. 79-89).

Apesar das Diretrizes direcionarem para o currículo integrado, a cultura disciplinar ainda prevalece nas instituições. Por compreender que com o domínio de uma competência, a organização curricular por disciplinas evita o caráter vago do conhecimento. Segundo Hernandez (1998), a resistência ao currículo integrado se dá pela tradição já naturalizada do conhecimento disciplinar e também pela compreensão que algumas teorias apresentam.

Lopes (2008) aponta que a questão do currículo integrado não se contrapõe à estrutura por disciplinas, ressalta que há especificidades, métodos, conceitos, formas de raciocínio e produção de conhecimentos que devem ser preservadas para o exercício de ensinar, que são específicas de cada área; no entanto, a integração propõe como base a interdisciplinaridade, interligando as disciplinas através de temática comuns e que atendam, de forma contextualizada e reflexiva, as relações de poder que se estabelecem na construção de uma matriz curricular comum, bem como as transformações no âmbito social.

No entanto, organizar o currículo de forma disciplinar ou mesmo integrada é um desafio à compreensão da universidade, uma vez que as Diretrizes não nos deixam claro

as especificidades da organização curricular. Acreditamos que é necessário superar a fragmentação e a segregação dos conteúdos em disciplinas estáticas, assim como, nos coloca Morin (2000), ao mesmo tempo que possui um objeto específico de conhecimento pode também apresentar um risco de hiperespecialização, ou seja,

[...] a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (MORIN, 2000, p. 41).

E nesse sentido, autores como Bernstein (1996), Appel (2006) e Lopes (2008), apontam a necessidade de considerar que as mudanças nos códigos educacionais transpassam as alterações que ocorrem nas estruturas de poder e de controle, que afetam diretamente as relações sociais, bem como a forma de construir pedagogicamente a estrutura mental. A forma como o conhecimento é compreendido, selecionado e distribuído pela sociedade, reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Para Foucault (2003), o poder deve ser compreendido

[...] primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutiva de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (p. 89).

Segundo o autor (2003), o poder não é uma instituição e nem uma estrutura. Portanto, pensar a organização curricular e as relações de poder constituídas no âmbito do processo de formação do/a pedagogo/a na universidade ou a formação do estudante na escola, implica pensar em quais estratégias complexas estão predefinidas no contexto de

uma determinada sociedade. Quais mecanismos são utilizados de maneira estratégica para disciplinar o comportamento social.

A partir das DCNCP (2006), o/a professor/a pedagogo/a atuará como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas cruciais no desenvolvimento do sujeito; bem como nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e, em outras áreas as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Portanto, trabalhará com as crianças, com aqueles/as que formarão esses docentes para atuar em salas de aula e, também aqueles/as que atuarão na gestão das instituições que lhe competem. Nesse sentido, a organização curricular deve propor possibilidades de disciplinas ou propostas integradas que possam dar conta das finalidades educacionais e das questões sociais mais amplas.

A Educação Sexual na formação inicial de professores, seja ela de forma disciplinar ou de forma integrada, a partir dos autores estudados, nos fazem identificar a necessidade de análise e a inclusão da temática nas instituições formadoras. Uma vez que a Sexualidade é uma condição humana que nos acompanha por todos os espaços. Não há, nos documentos que norteiam os princípios da educação na formação dos/as pedagogos/as, uma explicitação referente à Sexualidade de forma objetiva, mas tangencia implícita, por exemplo, no Art. 3º

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em **princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética**. (grifos nosso, BRASIL, 2006, p. 01).

Nesse sentido, procuramos elucidar as contradições presentes no currículo dos cursos de Pedagogia. Mesmo que, os princípios não especifiquem a Educação Sexual, entendemos que, quando falamos em **pleno desenvolvimento do educando** estamos falando de um sujeito completo nos aspectos psicológicos, sociais, culturais, políticos, éticos e estéticos, compreendendo que a Sexualidade nos acompanha desde o nascimento até a nossa morte. “É a Pedagogia que reelabora na situação educativa os resultados das

ciências que, de algum modo, se orientam para o desenvolvimento do homem e a formação inicial do/a pedagogo/a” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 79-89).

Procuramos nas Diretrizes (2006), algum termo que fizesse referência à Educação Sexual, aos quais destacamos no artigo 5º, inciso X, *gênero e escolhas sexuais*. Neste artigo estão descritos 16 incisos sobre os quais o egresso no curso de Pedagogia deverá estar apto, entre eles

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, **escolhas sexuais**, entre outras; (grifos nosso, CNE/CP 1/2006. p. 02).

No entanto, considerando que as Diretrizes são a base para a construção dos PPP das instituições e que traz a Educação Sexual como um componente a ser integrado ao currículo, dificilmente os cursos de Pedagogia contemplam a temática. Observamos também, que mesmo o curso se constituindo como feminino, em todos os documentos há uma forte presença de um discurso masculino, o que nos intrigou durante a escrita da dissertação na utilização da nomenclatura pedagogo ou pedagoga.

Uma das prerrogativas que fundamentam a inclusão da Educação Sexual na formação inicial dos professores, está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De forma incipiente, a Sexualidade está presente no currículo da rede pública em uma perspectiva de Orientação Sexual como tema transversal, ou seja, “não como área específica de conteúdo, mas ministradas no interior de várias áreas do conhecimento perpassando cada uma delas” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 62). A nomenclatura está diferente do que acreditamos ser a orientação sexual; no entanto, foi uma grande conquista estar mencionada no documento. A justificativa para a inclusão da temática está bem argumentada

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e

sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas (BRASIL, 1998, p. 295).

Apesar do texto apresentado nos PCN estar bem articulado e de acordo com o que defendemos ser uma Educação Sexual efetiva, o problema está em que não houve investimentos por parte do MEC, nem das Secretarias Estaduais e Municipais na formação continuada dos professores e, tampouco, nos cursos de Licenciatura. Considerando que os/as pedagogos/as são responsáveis pela educação, nas etapas primordiais do desenvolvimento da criança e do adolescente, é fundamental instrumentalizar o professor com possibilidades e argumentos para abordar a temática com segurança. Contraditoriamente ao que realmente acontece nas escolas, o documento afirma que é na etapa

[...] da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. *Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo* (grifos nosso, Brasil, 2013, p. 110).

Por mais atento que o/a professor/a se demonstre e busque alternativas de trabalho referente à Sexualidade e à Educação Sexual, verificamos que é insuficiente. O Estado deve garantir formação em Educação Sexual da mesma forma que garante o que será trabalhado na escola através dos PCN e, que de fato, não acontece.

Considerando que a partir de 2006, o curso de Pedagogia é um curso de licenciatura, desafiado pela responsabilidade política de formar o/a pedagogo/a e o/a docente, (compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica), demanda considerar que além de um campo epistemológico, a Pedagogia passa a ser considerada curso de formação de professores (PORTELINHA, 2015). Com as DCNCP (2006), a estrutura do curso visa uma proposta de formação teórico-prática, visão política e competência para trabalhar o currículo de forma vinculada a transdisciplinaridade enfatizando a pesquisa como processo fundamental no ensino-aprendizagem do aluno (ALUQUERQUE, 2009).

No artigo 6º das Diretrizes (2006), são três núcleos propostos na estruturação do curso: estudos básicos, aprofundamento e diversificação e estudos integradores. O primeiro consiste em princípios, concepções e conhecimentos de diferentes áreas que são pertinentes ao campo da Pedagogia. O segundo núcleo, envolve aprofundamento das áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e o terceiro, preconiza o enriquecimento curricular através de participações em grupos de pesquisas, Projetos de Iniciação Científica, seminários entre outras atividades.

Identificamos que nesse movimento dos três núcleos que se consolidam em pesquisa, ensino e extensão, são os fatores fundamentais para a abordagem da Educação Sexual na formação inicial dos professores, principalmente quando emergem das inserções dos alunos nos estágios e estes, trazem os fatos para debate: piadas, bilhetinhos, inscrições nas portas dos banheiros, na segregação das brincadeiras masculinas e femininas, entre várias outras situações que não devem ser ignoradas, mas que, por muitas vezes, são silenciadas.

3.3 Educação Sexual e matriz curricular: uma análise das disciplinas e ementários dos Cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná

Apartir das DCNCP (2006), os cursos de Pedagogia passaram por reformulações em seu PPP às adequações conforme a nova identidade do curso: a Licenciatura. E para tanto, tornou-se necessário construir a matriz curricular e o ementário das disciplinas de acordo com o novo perfil profissional: o/a professor/a pedagogo/a.

Para Saviani (2012), a educação é um ato político, pois não está desvinculada das características da sociedade, ao contrário “ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida” (p. 02). Considerando que estamos inseridos em uma sociedade dividida em classes e com interesses antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. Nesse sentido, o/a pedagogo/a pode se colocar a favor dos interesses do desenvolvimento do capital ou então, a favor dos interesses dos trabalhadores. Portanto, não há neutralidade, não se é neutro.

Recentemente, no ano de 2015, o MEC, abriu para discussão pública, um novo documento que determinará a estrutura e componentes curriculares para as escolas do País, a BNCC⁴⁴, com o intuito de garantir a equidade ao sistema educacional. Documento este, que atende as novas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. A discussão pública referente ao novo documento consistiu em seminários para debate nas esferas Municipais e Estaduais.

Apesar das ações e documentos supracitados, as políticas públicas ainda estão distantes da realidade do cotidiano escolar. No Brasil (como nos mostra uma pesquisa realizada pela UNESCO⁴⁵, em 2004, intitulada “Juventudes e Sexualidades”), muitos professores se sentem despreparados para falar sobre Sexualidade e preferem não abordar a temática, afirmam não ter conhecimento suficiente.

Nos seminários de construção dos Planos Educacionais supracitados e referentes à BNCC, acompanhamos a retirada do termo gênero nos Planos de Educação sob a influência de religiosos fundamentalistas e de grupos de religiosos católicos

⁴⁴ O documento Base Nacional Comum Curricular, homologada em sua versão final no dia 15 de dezembro de 2017. Está disponível no endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

⁴⁵ ABRAMOVAY, Miriam; Castro, Mary Garcia e Silva, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

conservadores, membros presentes na Câmara dos Deputados, no Senado e nas várias bancadas legislativas estaduais e municipais. A justificativa da retirada era para preservar a família tradicional, que além do termo gênero, retirou “todo trabalho em prol da igualdade de gênero, de respeito às diferenças raciais, étnicas e sexuais, entre outras” (FIGUEIRÓ, 2015). E para aumentar a pressão, os temas transversais, antes mencionados nos PCN, ganharam similares na BNCC, exceto a Orientação Sexual. O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (grifos do autor, Lei nº 13.005, BRASÍLIA, 2014, p. 22).

Sem justificativa no documento, mas evidenciada através de vários manifestos contra a inclusão do termo gênero, pelas bancadas conservadoras e famílias fundamentalistas, a lei estabeleceu como diretrizes do PNE

Art. 2º São diretrizes do PNE: 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 – melhoria da qualidade 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 país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; **X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental**.

Ao destacarmos os incisos III, V e X, a nossa preocupação está em quais valores morais está se falando, em quais princípios estão fundamentadas as metas da BNCC? Falar sobre Sexualidade, gênero, orientação sexual está esquentando debates na mídia, nas câmaras municipais, estaduais e federais; nas escolas e várias outras instâncias. O problema está nas interpretações equivocadas, como por exemplo, quando a bancada religiosa fala em defesa da “família tradicional”.

Neste cenário, outra importante instância que entra na pauta das discussões é quanto à família, apresentando um papel significativo ao se ponderar acerca destes prementes assuntos. A família, mais especificamente a conformação da família, tem acompanhado a transformação da sociedade tendo-se, por consequência, novos arranjos e composição distinta da família dita ‘tradicional’, no qual há em seu seio a presença do pai, da mãe e dos/as filhos/as. Sendo assim, o embate comum de escola versus família, não sendo percebidas enquanto instâncias parceiras, aponta a necessidade da escola debater acerca das novas configurações familiares, a se reestruturar para aceitar e discorrer sobre estas famílias, quanto a pluralidade dos modelos que se tem na contemporaneidade, contribuindo na formação crítica e participativa dos/as alunos/as, concatenados ao contexto vigente (LEÃO, 2017, p. 21).

Nesse sentido, como não abordar a Educação Sexual na formação inicial de professores se estes são responsáveis pela educação de crianças e adolescentes? Quando abordar, de que forma deverá ser incluída no currículo? Eis o grande desafio para a nossa pesquisa: manter na transversalidade do tema e correr o risco de deixar para “o outro” assumir ou, então, disciplinarizar e assumir o fracasso da interdisciplinaridade proposta pelas Diretrizes (2006)?

Autores como Werebe (1998), Figueiró (2001- 2009- 2014- 2015), Silva (2002- 2003), Ribeiro (1990) e Gagliotto (2014), trazem a extrema relevância em formar professores capacitados para atender as demandas relacionadas à Sexualidade e à Educação Sexual que emergem no contexto da escola. Em nossa revisão bibliográfica, não encontramos o direcionamento se disciplina ou transversalidade é o melhor caminho, mesmo porque não encontramos pesquisas nessa área, no estado do Paraná. Consideramos que a implantação como componente curricular é fundamental, não só na Pedagogia, como em todas as licenciaturas.

As discussões da BNCC pela retirada do termo gênero, o movimento Escola sem Partido, entre outras alterações nos currículos da Educação Básica, certamente influenciarão uma nova configuração de currículo para os cursos de Licenciatura, inclusive, à Pedagogia.

Dizem os defensores da Escola sem Partido que a preocupação deles é evitar que os professores partidarizem a educação, que ensinem conteúdos científicos e objetivos. Na verdade, ao contrário disso, a

preocupação não é com o conhecimento e com a educação, nem entendem que a escola não paira no mundo das ideias, que está situada num mundo concreto. Por isso, também não entendem que não é possível trancar as portas das salas de aulas e deixar as contradições, os conflitos e antagonismos sociais do lado de fora à espera dos alunos até que saiam para o intervalo ou retornem para suas casas (ORSO, 2017, p. 140).

A hora é agora, adiar só vai contribuir para aumentar as incertezas, as angústias ou até mesmo, para abafar uma demanda de estudantes que clamam por respostas, por direitos igualitários ou pelo simples direito de “*ser e existir*”.

Um outro agravante dessa onda repressiva é que ela está acentuando o medo dos professores em relação a possíveis reações negativas, por parte dos pais, aos trabalhos de Educação Sexual. Digo acentuar porque um bom número de professores, muitas vezes, já traz consigo este medo, que tem fundamento, porque a história mostra que episódios de reações negativas de pais, às vezes, acontecem e já aconteciam, desde a década de 1960. Para superar o medo é fundamental que os professores estejam bem preparados para o trabalho e, sobretudo, que sejam sensibilizados para a importância e a necessidade da Educação Sexual. Quando os professores estão cientes disto, sentem-se fortalecidos. Ensinar sobre gênero, diversidade sexual e os demais temas da sexualidade faz com que a escola tenha mais sentido para os alunos e seja mais motivadora, porque trata de questões ligadas à vida e aos seus interesses pessoais. Educar sobre gênero e sexualidade é ensinar a pensar, a desenvolver criticidade e autonomia e a respeitar todo tipo de diversidade (FIGUEIRÓ, 2017, s/p).

Queremos enfatizar aqui, que uma nova proposta curricular, de um novo PPP e/ou PPC deve primar pela “concretização do perfil e da concepção de pedagogo que queremos formar, em função da sociedade que pretendemos construir” (ORSO, 2017, p. 140). Tendo em vista a diversidade de concepções e de interesses, as diferentes exigências e necessidades pedagógicas e sociais, torna-se imprescindível discussão, reflexão e criticidade, o que por sua vez, demanda tempo e trabalho.

A proposta da Educação Sexual, pela qual queremos e lutamos, para incluir no currículo, é aquela autêntica que permita às crianças, adolescentes, jovens, professores/as “compreender as dimensões e a significação da sexualidade, de maneira a integrá-la positivamente na personalidade, a contribuir para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados” (WEREBE, 1998, p.163). Uma proposta que não

se limite a uma grade curricular ou a um aglomerado de elementos sem nexo. Mas que deve ser tratada como uma unidade teórica, metodológica e prática a fim de superar a visão compartimentada da Sexualidade Humana, o individualismo, a competição, a sobreposição de saberes com o objetivo de uma proposta coerente e unitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] penso que as lutas que travamos demonstram que somos daqueles que defendem a educação e a universidade pública como trincheira de acesso, pelos trabalhadores e marginalizados, à cultura e aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; somos daqueles que defendem a importância da escola, que lutam pela qualidade da educação e pela valorização dos conteúdos e dos professores, entendidos como mediadores do processo ensino/aprendizagem; somos daqueles que resistem ao retrocesso, aos golpes e pacotões; somos daqueles que defendem que escola é o local que deve primar pelo conhecimento científico; somos daqueles que pensam que a educação tem, sim, uma finalidade e um compromisso social. Por fim, penso que somos daqueles que acreditam que a educação não é neutra e pode cumprir um importante papel na transformação da história e da sociedade existente em favor da humanização, da emancipação humana (ORSO, 2017, p. 138).

Podemos afirmar que não há educação neutra. Há interesses políticos, ideológicos e econômicos em cada época, em todas as sociedades, que interferem na orientação e no desenvolvimento das Diretrizes que sustentam a Educação Básica e o Ensino Superior. Os grupos que dominam o poder econômico associados aos que exercem o poder político (quando não o subjugam) determinam à luz de regras, normas e leis, o perfil do sujeito que se pretende formar, seja qual for a modalidade. Em geral, não é o interesse do país e de seus habitantes, mas os lucros auferidos que constituem o alvo que se busca (WEREBE, 1998). Dessa forma, a Educação Sexual, não está imune às interpretações deste ou daquele momento. Toda Educação Sexual será por alguma condição ideológica, política, antropológica e histórica (GAGLIOTTO, 2009).

Com o advento da globalização e o avanço acelerado das tecnologias, estamos imersos em um mundo de informações que se sucedem dia-a-dia. Mas, *informação não é conhecimento*; o conhecimento é a organização das informações (MORIN, 2003). No entanto, o conhecimento está disperso e alocado em compartimentos de superespecializações de forma desconexa com a realidade.

Para Morin (2003), é preciso entender que estamos ameaçados cada vez mais por duas barbáries: a primeira, vem desde os primórdios da história, a crueldade a dominação

a subserviência a tortura. A segunda, pelo contrário, é fria e calculista, a do cálculo econômico.

A primeira, identificamos hoje, pela intolerância, pela censura e repressão velada. Considerando que toda censura traz subjacente o desejo de controlar, temos a internet, por exemplo, que ao mesmo tempo que aproxima as pessoas, também as distancia. Por meio de uma enxurrada de informações, controla o comportamento humano nos tornando refém de uma falsa realidade. Herança de uma cultura conservadora que construiu várias frentes políticas e hoje é um projeto de poder, e não do conservadorismo como sentimento e forma de pensar.

Se pensarmos na Inquisição, por exemplo, o lema era *Misericórdia e Justiça*, no entanto, torturavam, queimavam e/ou matavam pessoas. Atualmente, no Brasil, o ódio está se transformando em um argumento político. Recentemente, a intolerância foi um dos principais aspectos a ser debatido na obra do Padre Fábio de Mello e do historiador Lendro Karnal, intitulada *CRER OU NÃO CRER: uma conversa sem rodeios entre um historiador ateu e um padre católico*. Não adentraremos às especificidades da obra, mas consideramos importante ressaltar seu objetivo, o debate entre um padre católico e um historiador ateu, mostrando como é possível aproximar duas ideias opostas, mas não inimigas; ou seja, como conversar e ouvir alguém que pensa de forma diferente, mas não é adversário.

Infelizmente, a visão predominante, de forma geral, permanece a do núcleo familiar (pai, mãe e filhos) e a do corpo como fonte de pecado; ou seja, ser humano fragmentado. A partir dessa visão, é que muitas vezes “entendemos a Sexualidade Humana como restrita aos nossos genitais, ocupando uma pequena parcela do corpo biológico, desvinculada das emoções e descontextualizada das relações sociais” (GAGLIOTTO, 2009, p. 36). Muito embora, tenhamos mais um exemplo que contempla a religião, o Papa Francisco, supremo líder espiritual da Igreja Católica Apostólica Romana, escreveu em 2015, “o caminho sinodal permitiu analisar a situação das famílias no mundo atual, *alargar a nossa perspectiva* e reavivar a nossa consciência sobre a importância do matrimônio e da família” (grifos nosso. p. 03)⁴⁶, ainda encontramos muita

⁴⁶ “[...] além do círculo pequeno formado pelos cônjuges e seus filhos, temos a família alargada que não pode ser ignorada. [...] Esta família alargada deveria acolher, com tanto amor, as mães solteiras, as crianças

resistência desse segmento. Não podemos deixar de ressaltar, que é um avanço para a Igreja e para a sociedade a qual acredita na existência desse Deus e, portanto, na concepção de família que lhes é apresentada.

A segunda barbárie, a qual Morin (2003), se refere está baseada na economia. Segundo o autor, existe um pensamento fundamentado em contas, não se vê mais seres humanos; o que se vê, são estatísticas e produtos brutos. Consideramos o cálculo importante, mas como um instrumento de conhecimento e não como máscara da realidade humana. Esta barbárie trata o ser humano como objeto, como mão-de-obra para o mercado de trabalho. Para o autor, o poder do dinheiro com o domínio do mundo burocrático e, portanto, a economia, ela é “ao mesmo tempo, a ciência mais avançada matematicamente e a mais atrasada humanamente” (MORIN, 2003, p. 12).

Fato curioso, é que o Prêmio Nobel de Economia⁴⁷, em 2017, foi concedido ao norte-americano Richard Thaler, de 72 anos, por ter desenvolvido a teoria da contabilidade mental. Significa, que Thaler, foi um dos primeiros estudiosos a unir a Economia à Psicologia e romper com os paradigmas da economia racional. Sua premissa básica é de que os seres humanos não são sempre racionais e que suas escolhas são baseadas em uma série de variáveis comportamentais. Segundo o pesquisador, para fazer uma boa economia, é necessário ter em mente que as pessoas são humanas.

Mas enfim, o que representam esses dados? Pois bem, o mundo está mudando, as pessoas estão mudando, estão quebrando paradigmas por meio de pesquisas e argumentos consistentes. Esses dados apontam, a necessidade de ensinar os/as professores/as (que irão ensinar seus alunos), a pensar com criticidade as informações que nos são fornecidas. A universidade e a escola não podem ignorar a complexidade das realidades humanas. Acreditamos que o ensino deve ter como objetivo ensinar a viver como sujeito integrante e efetivo na sua construção individual, bem como social. Não basta ensinar utilizar a

sem pais, as mulheres abandonadas que devem continuar a educação dos seus filhos, as pessoas deficientes que requerem muito carinho e proximidade, os jovens que lutam contra uma dependência, as pessoas solteiras, separadas ou viúvas que sofrem a solidão, os idosos e os doentes que não recebem o apoio dos seus filhos, até incluir no seio dela “mesmo os mais desastrosos nos comportamentos da sua vida” (p. 53). Cônjuges, nesse sentido, faz referência ao casal heterossexual.

⁴⁷ Informações retiradas do site da Confederação Federal de Economia – COFECON - <https://www.cofecon.gov.br/2017/10/09/richard-thaler-ganha-o-premio-nobel-de-economia-2017/> . Acesso em 04/12/2017.

internet mas, conhecer o mundo da internet e como selecionar as informações. Lembrando que a informação sempre passa por uma seleção antes de ser publicada, a qual nem sempre corresponde ao critério verdade.

Observamos que a cada momento da história, dos Jesuítas à Contemporaneidade, se estabeleceram regras e normas que regeram a vida sexual de seus cidadãos, ancorados em vários aspectos que interferiram nesta regulamentação, dentre eles, políticos, ideológicos, econômicos, sociais e religiosos.

No Brasil, apesar dos limites de caráter de segregação social, temos uma sociedade miscigenada de riquíssimas culturas, as quais enriquecem a diversidade de tal maneira, que esses conhecimentos, necessitam de um tratamento que possam dialogar entre si e passem a fazer parte da vida humana, como se formassem uma colcha de retalhos costurados com harmonia e perfeita combinação de cores (MORIN, 2003).

Eis o maior desafio da Educação e do ensino escolar, atualmente, equilibrar a sociedade do dinheiro, a tecnológica e a humana. O ensino não pode se deixar contaminar pela lógica empresarial, a universidade não é uma empresa, ao mesmo tempo que não é neutra. A escola, por sua vez, não deve definir e determinar o que é certo ou errado, mas criar condições que possibilitem apreender a diversidade cultural, sexual, étnico-racial entre outras tantas diversidades, as limitações dos conhecimentos existentes e o caráter provisório que muitos deles possuem diante da evolução permanente da Ciência (WEREBE, 1998).

O caminho para se chegar ao ideal emancipatório ao qual pretendemos, é a participação política que vise à reestruturação curricular das universidades, nos cursos de Licenciatura, especificamente, na graduação em Licenciatura em Pedagogia, de maneira integrada às necessidades da Educação Básica e não determinada pela ideologia capitalista e repressora. Segundo Orso, (2017, p.133), “o fato é que nos encontramos numa profunda crise política, econômica, social e moral. Em consequência disso, também toma conta uma miséria teórica e educacional”. Nesse sentido, reformular ou adequar o PPP e/ou PPC, dos cursos de graduação em Pedagogia, no estado do Paraná, às exigências burocráticas e legais, não está dando conta de responder os desafios enfrentados no momento, seja na formação dos/as pedagogos/as, seja nas práticas pedagógicas da formação inicial ou no exercício da docência, na preparação dos alunos para a sociedade,

“seja pela própria sociedade, que passa pela escola, na resolução dos problemas sociais e coletivos” (ORSO, 2017, p. 133).

Torna-se necessário, desencadear um processo que resulte na reestruturação dos currículos, das leis e documentos que regem à Educação escolar Básica e o Ensino Superior. Quanto à Educação Sexual, ela deve fazer parte ou não do currículo ordinário da universidade? Acreditamos que sim, embora as pesquisas não apontem qual é a melhor forma de inclusão do tema, o fato é a necessidade de desenvolver formação inicial e continuada, de professores, em Educação Sexual que “evite a improvisação e a irregularidade” (WEREBE, 1998, p.175). Até porque, “ninguém se compromete com aquilo que não conhece, nem conhece aquilo que não se envolve” (ORSO, 2017, 139). Por isso, ao fazer a reestruturação curricular, é preciso suscitar um processo que possibilite tanto o estudo, a reflexão, o envolvimento e o conhecimento da proposta, quanto o compromisso com sua consecução (ORSO, 2017).

No decorrer da pesquisa, entendemos que apenas mais uma etapa foi alcançada. Nossa análise reflexiva nos permite reconhecer os limites de nossa dissertação, uma vez que ela não esgota as problemáticas e os questionamentos por nós levantados. Nossa caminhada ainda será longa, mas certamente, mais comprometida e mais madura. Como aponta Figueiró (2015), adiar só irá contribuir para o caos.

Sejamos como árvores, firmes e fortes, que em meio a tanto desmatamento, podem podar nossos galhos, podem tirar nossas flores, atrasar o amadurecimento de nossos frutos e tentar nos derrubar; porém, jamais arrancarão as nossas raízes, que permanecem cravadas em solo fértil e que a qualquer momento podem brotar de tal forma, que irão exalar clorofila pelo ar. Ainda somos uma pequena raiz, em meio à gigantesca floresta que é a humanidade, mas nos sentimos parte dela, e queremos, por mínima que seja, dar nossa contribuição pois, de fato, nada está estabelecido para sempre.

Nossa esperança é a ideia de que o futuro, já que é incerto e já que é desconhecido, pode, justamente, ser melhor. Fato que impulsiona, na continuidade da luta pela Educação Sexual Emancipatória, na formação inicial do/a pedagogo/a e na formação continuada de professores, no exercício político, histórico, filosófico e antropológico da sexualidade de forma autêntica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; Castro, Mary Garcia e Silva, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. O pedagogo e o curso de Pedagogia — licenciatura. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 79-89, jan./jul. 2009. Disponível em http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/9-Rev_v2n1_Helena.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2017.

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANDRADE, Oswald. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; Tradução Vinicius Figueira. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. 2ª edição. LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1981.

ARRUDA, Silvani; CORREIA, Vânia. **Cá entre nós**. Guia de Educação Integral em Sexualidade entre Jovens. São Paulo: 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217096por.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Carmem Lucia de M.; BRUSCHINI, Maria Cristina A. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Educação Sexual e Formação de Professores**: da Educação Sexual que Temos a Educação Sexual que Queremos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BORDINI, S. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. Dissertação (Mestrado) – UFP, Curitiba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A Declaração de Nova Delhi. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 5ª ano): Orientação Sexual. Brasília, MEC/SEF, 1997c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193)

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, Iria. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia**: a tensão entre instituído e instituinte. RBP AE – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

_____, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996**: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010 <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica**. 2008. p. 81-90. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: (org). SANTOS, Dayanna Brunneto Carlin; ARAÚJO, Débora Cristina. **Sexualidade**. Secretaria de Estado de Educação – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Amistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____, Marilena; KEHL, Maria Rita; WEREBE, Maria José. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, F.C.C., fev. 1981, n. 36, p. 99-110. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/493.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

COMAR, Sueli Ribeiro. **A formação de professores no Brasil**: história e política. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Aparecida Marcianinha Pinto. Maringá, 2006.

CONAE. **Documento Final**. MEC - Doc Base. 2010. http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

COSTA, Bruno Santos Marones. **Educando para castidade**: um olhar da igreja católica sobre a educação sexual nos anos 30 (séc. XX). 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Kátia Cristina Dias da. **Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de Orientação Sexual**. (Dissertação de Mestrado – 86 páginas). Universidade Federal do Paraná. CURITIBA. 2008.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2ª Ed. Londrina: UEL, 2001.

_____. **Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola**. **Revista Linhas**. UDESC, Florianópolis, v. 7, n. 1. 2006. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

_____. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina/PR: Eduel, 2013.

_____, Mary Neide Damico (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

_____, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2003. v.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, D.L; CARVALHO, G.D & FÁVERO, M. **A Educação Sexual começa na infância**: sexualidade de 0 a 6 anos. EducaSex. Ed.1. 2015.

FREUD, Sigmund. **As pulsões e suas vicissitudes**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIV.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FURLAN, Cássia Cristina. **Crianças e professoras com a palavra**: gênero e sexualidade nas culturas infantis. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2013

FURLANI, Jimena. **Sexos, sexualidades e gêneros**: monstruosidades no currículo da educação sexual. Educação em revista. Belo Horizonte. n. 46. dez. 2007.

_____, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**: Subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____, Jimena. **"Ideologia de Gênero"**? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: <http://papodecorujas-jimenafurlani.blogspot.com.br/2016/01/furlani-jimena-ideologia-de-genero.html> . Acesso em 19 de setembro de 2017.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Tese (Doutorado). – Campinas, SP, 2009.

_____, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. São Paulo - Jundiaí: Pocco Editorial: 2014.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação Sexual: uma proposta, um desafio**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Andréa Regina de Carvalho. **A dialética da sexualidade e da educação sexual na formação de docentes**. Ano. 2016, 190f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

GOUVEIA, Aparecida J. **Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo**. *América Latina*, ano 13, n. 4, p. 33-48, 1970.

GROFF, Alcione Maria. **Transição entre a infância e a adolescência**: concepções de alunos, professores e pais sobre sexo e sexualidade. 151f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na escola**: mito e realidade. 2ª reimpressão. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

_____, Isaura. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado de letras, 2002

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LANDO, Renata Lucas. **Metodologia da Problemática da Sexualidade como Encaminhamento da Temática Sexualidade na Escola**: implicações para formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000160708>. Acesso em 20 de maio de 2017.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Sob direção de Daniel Lagache, tradução de Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 552 p.

LEITE, Lucimar da Luz. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência**: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Eliane RoseMaio. Maringá, 2015.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259 p.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade [online], dez. 1999, vol.20, no.68, p.239-277. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em 15 de novembro de 2016.

LIMA, Edyane Silva de. **Violência sexual contra crianças**: formação docente em discussão. 256 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio. Maringá, 2013.

LIMA, Francis Madlener de. **O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar**: um estudo no curso de licenciatura em educação física. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, CURITIBA. 2006

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Digital Source. 1990. Disponível em <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/lispector-c-a-hora-da-estrela.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

LOPES, Alice R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

MAGALHÃES, Kécia Priscilla Palombello. **A educação sexual na concepção e prática de professores de biologia do ensino médio**. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2016.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; HEREDERO, Eladio Sebastian; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e educação sexual na formação do professor de ensino fundamental na Espanha**: notas preliminares de pesquisa. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 10, 2009, Águas de Lindóia. Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 9188-9199 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139825>>. Acesso em 04 de setembro de 2017.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. **Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000115892>. Acesso em 20 de maio de 2017.

MALHEIROS, Irene de Jesus Andrade. **Os temas sociais contemporâneos e sua representação junto aos formandos e egressos do curso de Ciências Biológicas da UFPR**. 106f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MANTOVANI, Flávia. **Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista Capricho: (2005-2006)**. 128 f.: il. Orientadora: Márcia Elisa Teté Ramos. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2014. Londrina, 2014.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2ª reimp. 2008.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2000.

NEGROMONTE, Álvaro. **A pedagogia do catecismo**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1938.

_____. **Manual de religião**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1938.

_____. **A Educação Sexual: para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Edições RUMO, 1961.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NUNES, Cesar Aparecido; SILVA, Édna. **A Educação Sexual da Criança: Subsídios Teóricos e Propostas Práticas para Uma Abordagem para Além da Transversalidade**. Campinas, SP. Ed: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/A diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”**. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 133-144.

OTONIEL, Alvaro da. Educação sexual no ensino de ciências: um estudo com foco nos professores. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Cadernos Temáticos da Diversidade/Sexualidade**. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - PR, 2009a.

_____. **Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica**. Curitiba: SEED, 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Versão Preliminar**. Curitiba, 2010.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35 – 48.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: Teoria e Prática Pós- Diretrizes Curriculares Nacionais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

QUIRINO, Josiane da Silva. **Sexualidade na Escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de ciências**. Dissertação (Mestrado

em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina –UEL. 160 Londrina, 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000160708>. Acesso em 20 de maio de 2017.

REICH, Wilhelm. **A Revolução Sexual**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 1988.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 129-140.

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

RIO DE JANEIRO, **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações étnico-Raciais: Caderno de Atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

RISCAROLI, Eliseu. **DIVERSIDADES: Diálogos (im) pertinentes de educação, literatura e sexualidade**. Editora CRV: Curitiba, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990**. Cadernos Pagu, nº 16, 2001, p. 151-198. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a09.pdf>. Acesso em 4 de setembro de 2017.

SÁNCHEZ DÍAZ, Marlery; VEGA VALDÉS, Juan Carlos. **Algunos aspectos teórico- conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información**. Ciencias de la Información. 2003. 34 (2): 49-60.

SANFELICE, J. L. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOS, Vera Márcia Marques. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil e em Portugal**. 2011. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. de M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção polêmicas do nosso tempo; Vol. 05).

_____, Demerval. **Florestan Fernandes e a Educação**. Estudos Avançados. 10 (26). 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a13.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

_____, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. Ed. SP: Autores Associados. 2012. – (Coleção Memória da Educação).

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Edna Aparecida da. **Filosofia, Educação e Educação Sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. 2001. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, Kelly da. **Currículo e gênero**: a sexualidade na formação docente. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da. **Pesquisas sobre formação de professores**: educadores para abordagem da educação sexual na escola. Dissertação Mestrado – Unicamp. Campinas, SP: 2004.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em Ciência e Sexualidade**: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre a sexualidade no aluno. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade estadual de 161 Maringá – UEM. Maringá, 2009. Disponível em <http://cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/5579f7c46286672.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social**: Territórios Contestados. In. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SIMIÃO, Anna Rita Maciel. **Sexualidade e perversão na psiquiatria de Krafft-Ebing**. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora. UFJF, 2015

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/396/1/annaritamacielsimiao.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. **Subjetividade e a construção dos gêneros no decorrer da história**. In: SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de (Org.). *Constituição do sujeito: história, educação e gênero*. São Paulo: Iglu, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UFPR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. CURITIBA, 2009. Disponível em <http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Paranaguá. 2013.

UNIOESTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Francisco Beltrão, 2016. Disponível em <Http://cac.php.unioeste.br/cursos/beltrao/pedagogia/arqs/216-2016.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL / *campus* Londrina. **Matriz curricular e ementário**. Disponível em http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2016/ementas/pedagogia_matutino.pdf. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM/ *campus* Maringá. **Matriz curricular e ementário**. Disponível em <file:///C:/Users/Admin/Downloads/GRADE%20%20E%20EMENTA%20UEM.pdf>. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG / *campus* Ponta Grossa. **Matriz curricular e ementário**. Disponível em <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf>. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO/ *campus* Guarapuava. **Matriz curricular**. Disponível em <http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/12/Pedagogia-DGE-G.pdf?x34126>. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO/ *campus* Irati. **Matriz curricular**. Disponível em <http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/12/Pedagogia-I.pdf?x34126>. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP / *campus* Cornélio Procopio. **Matriz curricular**. Disponível em: <http://www.uenp.edu.br/pedagogia-matriz>. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP / *campus* Jacarezinho. **Matriz curricular**. Disponível em: <https://www.uenp.edu.br/pedagogia-cj-matriz>. Acesso em 25 de março de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR / *campus* Apucarana. **Matriz curricular**. Disponível em: <http://www.fecea.br/userfiles/MATRIZ%20CURRICULAR%20DO%20CURO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em 25 de março de 2017.

VAGLIATI, Ana Carla. **Gritos do Silêncio**: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof^a. Dr^a Giseli Monteiro Gagliotto – Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2014. Disponível em: http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/22/TDE-2015-02-07T123423Z-1443/Publico/ANA_CARLA_VAGLIATI.pdf. Acesso em 20 de maio de 2017.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto político-pedagógico uma construção possível**. 24.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VITIELLO, N. **Sexualidade: quem educa o educador**. Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu Ed., 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZIMERMAN, David E. **Etimologia de termos psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 2012.