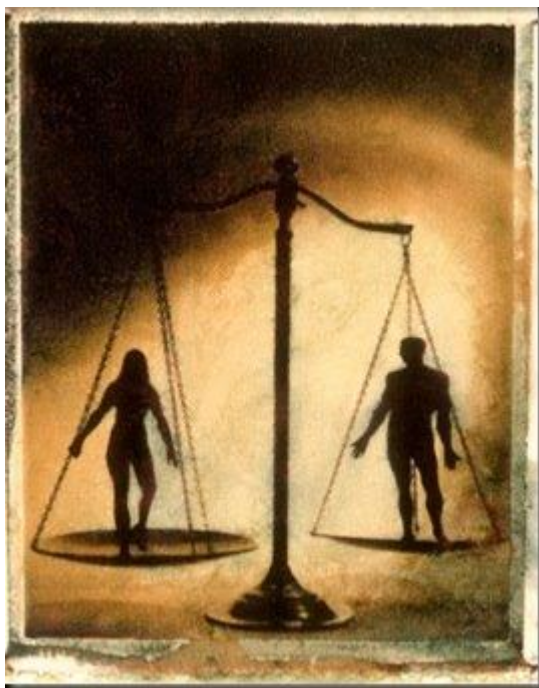


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO



A DIALÉTICA DA SEXUALIDADE E DA EDUCAÇÃO
SEXUAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES.

ANDRÉA REGINA DE CARVALHO GOMES

Francisco Beltrão – PR

2016

ANDRÉA REGINA DE CARVALHO GOMES

A DIALÉTICA DA SEXUALIDADE E DA EDUCAÇÃO
SEXUAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Texto apresentado 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 para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Giseli Monteiro Gagliotto.

Francisco Beltrão

2016



Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Gomes, Andréa Regina de Carvalho

G633d A dialética da sexualidade e da educação sexual na formação de docentes. / Andréa Regina de Carvalho Gomes. – Francisco Beltrão, 2016.
190 f.

Orientadora: Profª Dra. Giseli Monteiro Gagliotto.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Educação sexual. 3. Sexo. I. Gagliotto, Giseli Monteiro. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRÉA REGINA DE CARVALHO GOMES

TÍTULO DO TRABALHO: A DIALÉTICA DA SEXUALIDADE E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

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.

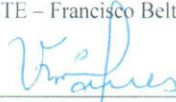
COMISSÃO EXAMINADORA



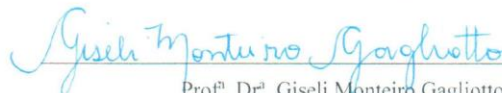
Prof. Dr. Carlos Antônio Bonamigo
UNIPAR – Francisco Beltrão



Prof. Dr. Janaina Damasco Umbelino
UNIOESTE – Francisco Beltrão



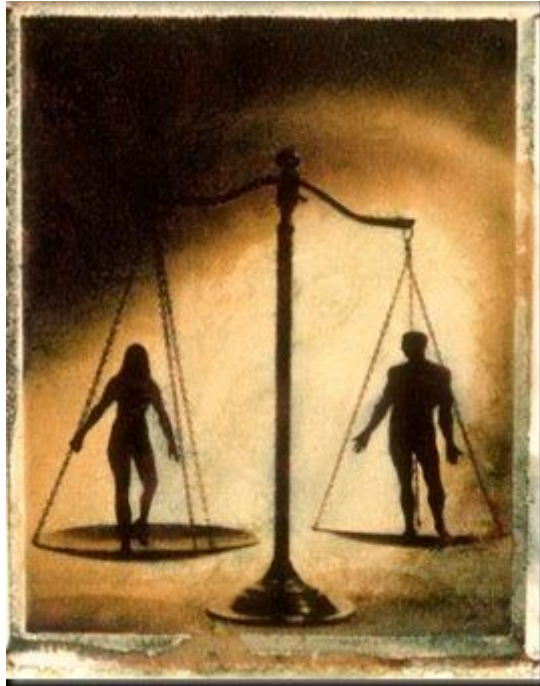
Prof. Dr. Vera Márcia Marques Santos
UDESC - Florianópolis



Prof. Dr. Giseli Monteiro Gagliotto
Orientadora – PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 15 de abril de 2016

DEDICATÓRIA



"Antes da transformação de um homem ou de uma mulher biológicos em gêneros masculino ou feminino, cada criança contém todas as possibilidades sexuais acessíveis à expressão humana". Gayle Rubin (1949)

A todas e todos que lutam pela justiça na vivência da sexualidade de cada um, com todas as suas subjetividades.

AGRADECIMENTOS

Valeu a pena cada amanhecer e cada anoitecer, com o apoio de vocês:

À minha *orientadora*: Prof^a Giseli,
Não esquecerei as palavras que me impulsionaram a querer sempre mais:
“Déa, a vida é uma luta. Você nunca pode parar de lutar”.
Obrigada, Gi!

Aos mestres:

Carlos Antônio Bonamigo,
Nesta fala, “encontrei” você falando para mim:

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 diferente 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 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 de um exercício de um saber que lhe é estranho (FOUCAULT, 1984, p.13).

Janaína Umbelino
Com suas orientações passei a entender melhor o quanto de aluna deve haver em mim
para que eu possa ser uma professora mais compreensiva
e

Vera Márcia Marques Santos
Penso que sempre buscarei a pesquisadora que há em mim, professora Vera. Valeu seu
questionamento.

Mergulhados em profundas e diversas reflexões, com inúmeros trabalhos e preocupações, concederam-nos um tempo e puderam olhar para nossa pesquisa e contribuir para nossa melhor formação como pesquisadoras. Obrigada!

Ao meu esposo Vinicius,
Com quem aprendo, a cada dia, nos últimos 25 anos, que é possível amar, ser amiga,
ser amante e ser namorada, tudo ao mesmo tempo, sem apagar a “chama” da
libido.

Obrigada pela paciência nas minhas ausências, meu amor.
Comemoramos Bodas de Prata neste ano e continuo acreditando nessa união.

Ao meu filho André Vinicius e à minha filha Débora,
Que mesmo distantes fisicamente na maior parte do tempo, estiveram “conectados”
comigo o tempo todo, me apoiando e também entendendo meus “apagões”
momentâneos. Obrigada, amo vocês!

À minha mãe Maria Edite e ao meu pai Ideivalter,
Que divorciados (um do outro) há mais de trinta anos, provam que pode haver união
entre ex-casais, em prol dos filhos e netos. Todo apoio que vocês nos dão, não
consegurei agradecer o suficiente.
O desapego de vocês, às coisas, é o melhor exemplo de vida que tenho. O seu “dividir
com os necessitados de verdade”, pai e mãe, eu raramente vi igual até agora.

Ao mano Eder,
Eu sei que você chorou escondido ao ver minha tristeza quando não encontrei meu
nome na lista (lembra que eu estava no seu computador?) da primeira seleção do
mestrado da UNIOESTE.

Minhas/meus colegas da turma mestrado 2014,
Eritânia, Ivânia, Nara, Keissiane, Tassiane, Márcia, Mariane, Marilce, Manoel,
Micheli, Juliane, Marineiva, Fernanda, Andréa Meira, Elisângela,
Que “pira”!
Vamos continuar com os nossos encontros, né?

Às/aos minhas/meus professoras/es do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em
Educação da UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão-PR:
André Castanha
Giseli Gagliotto
José Luiz Zanella
Mafalda Nesi
Sônia Marques (Yolanda também)
Sueli Martins
Ângela Portelinha e Eduardo Jacondino (minha banca no Seminário de Pesquisa)

Aulas de verdade. Obrigada!

Professor Clésio e Professora Karen: A janta estava uma delícia! Quero mais! Obrigada
pelo acolhimento, queridos!

Às/aos minhas/meus colegas e amigas/os da equipe pedagógica do NRE (2013), que
participaram do processo de meus estudos preparatórios para ingresso no mestrado e me
deram apoio constante.

À direção, equipe pedagógica, professoras/es e toda a equipe do Colégio Estadual
Eduardo V. Suplicy, que souberam me acolher em todos os momentos da jornada
trabalho/mestrado.

À direção, pedagogas e professoras/es do Curso de Formação de Docentes do Colégio
Estadual Mário de Andrade, onde encontrei pessoas realmente dispostas a colaborar
com nossa pesquisa. A sua crença na educação me impulsiona a continuar acreditando
também.

Zelinda,

Você é nota dez em atendimento e acolhimento.

A todas/os as/os funcionárias/os da UNIOESTE-PR , cada um igualmente importante para o funcionamento do todo.

Professora Melissa de Oliveira (Direito-UNIOESTE-FB),
Você tem grande importância neste processo!

Às/ao minhas/meu amigas/o, colegas e companheiras de estudos do GEDUS:
Gi, Taninha, Fran Lorenzi, Fran Menin, Jaque, Natália, Sabrina, Micheli, Suzane,
Gisah, Rosangela, Micheli, Val, Aninha, Talita, Juliana, Melissa e Eduardo.

Conhecê-las/lo e estudar com vocês também me fez crescer.

RESUMO

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.

O objetivo desse estudo foi nos inteirarmos sobre o processo de formação em sexualidade para as/os professoras/es do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Mário de Andrade, em Francisco Beltrão-PR-BR. Buscamos compreender quais diretrizes orientam (e se de fato orientam) o trabalho pedagógico das/dos professoras/es que formam professoras/es, no tocante à sexualidade. Por meio de pesquisa-empírica bibliográfica de cunho qualitativo, entendemos a sexualidade como produto histórico e dimensão da práxis. Fundamentamos nossa pesquisa pelo método do materialismo histórico-dialético. A pesquisa documental engendrou-se na leitura dos documentos produzidos pelos governos federal e estadual nos últimos vinte anos, no tocante às categorias de análise contradição, historicidade, mediações, totalidade, sexualidade, formação de professoras/es e educação sexual emancipatória, relativas à formação de professoras/es do curso de formação de docentes. Também analisamos obras, artigos, teses e dissertações acerca da sexualidade na formação de professoras/es e fizemos a pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professoras/es do curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão. Diagnosticamos que os documentos e diretrizes relativos à sexualidade exigem conhecimentos das/dos professoras/es além do que a maioria delas/es teve na sua formação inicial e continuada. E as “verdades” que cada uma/um traz de sua cultura raiz afetam profundamente no seu jeito de ser e de viver a sexualidade, bem como na forma de ensinar suas/seus alunos/as. A vontade de aprofundar os conhecimentos em sexualidade existe para a maioria destas/es professoras/es, porém as condições estruturais pedagógicas cotidianas esbarram em uma série de impedimentos para que isso ocorra. Vislumbramos uma Educação Sexual Emancipatória, na qual a autonomia quanto aos valores e atitudes ligados à sexualidade torne as/os professoras/es capazes de denunciar situações repressoras da sexualidade. No entanto, defendemos que para se efetivar tal emancipação é preciso relacionar dialeticamente os polos individual e social.

Palavras-Chave: Sexualidade, Formação de Docentes, Educação Sexual Emancipatória, Dialética.

ABSTRACT

GOMES, Andréa Regina de Carvalho. **The dialectic of sexuality and sex education in teacher training.** Year. 2015, 190p. Master's degree dissertation – Master's Degree Program in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

The objective of this study was for us to acquaint about the sex education in teachers training in the Colégio Estadual Mário de Andrade Teachers Training Course, in Francisco Beltrão-PR-BR. We seek to understand which guidelines lead (and if they really lead) the pedagogical work of the teachers who form teachers, regarding to sexuality. By means of empirical and bibliographic researches with qualitative nature, we understand the sexuality as a historical product and human praxis dimension. We based our research by the historical and dialectical materialism. The field research is directed to reading documents produced by the federal and state government in the last twenty years, regarding to the analysis categories: contradiction, historicity, mediations, totality, sexuality, teachers training and sexual emancipatory education, for the teachers training from the Teachers Training Course. We also analyzed works, articles, thesis and dissertations about the sexuality in teachers training and did semi-structured interviews with nine teachers from the Colégio Estadual Mário de Andrade Teachers Training Course, in Francisco Beltrão. We diagnosed that the documents and the guidelines on sexuality demands knowledge from the teachers beyond what most of them had on their initial and continuous formation. And the “truths” that each one brings from their root culture affects deeply in their way of seeing and living the sexuality, as in the way they teach their students. The will to deepen the knowledge about sexuality exists for the major part of these teachers, but the everyday pedagogical structural conditions bump into a number of impediments for that to happen. We glimpsed an emancipatory sexual education, where the autonomy regarding the value and attitudes linked to sexuality allows the teachers to report sexuality repressive situations. However, to accomplish this emancipation it is necessary to connect dialectically the individual and social poles.

Keywords: Sexuality, Teachers Training, Sex Education, Emancipatory Sexual Education, Dialectic.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS- Aquired Inmodificiency Sindrome

BNC- Base Nacional Comum Curricular

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEMA – Colégio Estadual Mário de Andrade

CLAM- Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCEs- Diretrizes Curriculares Estaduais

DEP- Departamento de Educação Profissional (SEED)

DSTs- Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

GDE- Gênero e Diversidade na Escola- Curso de Formação de Professoras/es.

GTPOS- Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, surgido em 1986, no Estado de São Paulo

GTF- Grupo de Trabalho Federal

HIV- Human Immunodeficiency Virus

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC– Ministério da Educação e Cultura

NGDS- Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual

OEA- Organização dos Estados Americanos

ONU- Organização das Nações Unidas

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional- Curso de Aperfeiçoamento Profissional para professoras/es da rede estadual do Paraná

PPC- Proposta Pedagógica Curricular

PPP- Proposta Político-Pedagógica

PROEM- Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SPM- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

SEED- Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SPE- Saúde e Prevenção na Escola

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UF- Unidades Federativas

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNESCO- Organizações das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNFPA- Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Sumário

DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	61
I - Sexualidade, Gênero e Formação Docente: considerações históricas.....	61
1.1-Uma visão histórica da sexualidade no Brasil.	31
1.1.1 Diferentes verdades sobre a sexualidade no decorrer da história.....	33
1.1.2 A repressão da sexualidade, cada vez maior, pela igreja católica.	35
1.1.3 A diversidade sexual nesse contexto histórico: inicialmente a homossexualidade.	41
1.1.4 Nesse contexto histórico o machismo: defunto que insiste em ressuscitar a cada dia ou o defunto que nunca o foi?	45
1.1.5 A repressão continua.	46
1.2-Os conceitos de Gênero e a apropriação cultural das diferenças sexuais.....	49
1.2.1 Mulheres e a luta pela igualdade no tratamento de gêneros.....	50
1.2.2 A construção social dos gêneros.	52
1.3-Gênero e Psicanálise: A teoria de Gênero em Freud.	53
1.3.1 Relação psicanalítica com a instituição escola.....	58
1.3.2 Psicanálise e educação: contribuições.....	59
CAPÍTULO II.....	62
II- A Legislação e as Políticas Educacionais sobre Sexualidade, Gênero e Educação Sexual como instrumentos pedagógicos.....	62
2.1 - Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional - LDB/96	66
2.2 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).	67
2.3 - Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE).	76
2.4 - Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual (MEC, 2009).	82
2.4.1 Gênero	85
2.4.2 As Relações entre os Movimentos Feministas e outros Movimentos Sociais	87
2.4.3 Violência de Gênero.....	88

2.4.4 Outras Violências de Gênero; Lesbofobia, Homofobia, Transfobia.....	89
2.4.5 Lei Maria da Penha	89
2.4.6 Sexualidade e Orientação Sexual	92
2.4.7 O Movimento LGBT Brasileiro: A Questão da Visibilidade na Construção de um Sujeito Político.....	96
2.4.8 Orientação Sexual e a Identidade de Gênero na Escola.....	102
2.5 - Cadernos Temáticos da Diversidade - Sexualidade (SEED, 2009) – Política Pública Estadual do Paraná.....	106
2.5.1 Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação Sexual”	108
2.6- Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010a) – Versão Preliminar.....	114
2.7 - Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 – Como está o currículo nos cursos de licenciatura acerca da sexualidade.....	122
2.8 – Base Nacional Comum Curricular- 2015.....	127
2.8.1 Considerações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular.	129
CAPÍTULO III	131
III – Os Professores do Curso de Formação de Docentes e suas concepções acerca da Sexualidade, do Gênero e da Diversidade Sexual.....	131
3.1 - Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Em Nível Médio, Na Modalidade Normal-PR (Versões 2006 e 2014).....	132
3.1.1 - Sobre considerações da PPC/2006 e PPC/2015 (construída no percurso de nossa pesquisa) do curso de Formação de Docentes acerca da formação de professoras/es em sexualidade no Paraná.....	135
3.2- Fundamentação teórico-metodológica.....	146
3.2.1 O que é sexualidade para as/os professoras/es?	147
3.2.2 Conceituando gênero.....	149
3.2.3 Percepção e exemplificação das/dos professoras/es sobre o machismo. ...	152
3.2.4 Considerações sobre o olhar das/dos professoras/es acerca da sexualidade, do gênero, da diversidade sexual, do machismo e da homofobia	161
3.3- Situações vivenciadas e formas de encaminhamento de questões relativas à Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual.....	163
3.3.1 O que as/os professoras/es dizem sobre suas próprias atitudes perante a homofobia?.....	164
3.3.2 Como foi e como é o processo de Formação Inicial e Continuada das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes	166

3.4- A necessidade de fundamentação teórico-metodológica em Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual como um processo continuado na formação dos/das professores/as.....	167
3.4.1 As/os professoras/es acreditam que os conhecimentos da Psicologia da Educação e da Teoria Psicanalítica podem contribuir para a compreensão da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual?	168
4-CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
5- REFERÊNCIAS:.....	178
6- APÊNDICES	186
Apêndice I.....	187
Apêndice II	188
Apêndice III	189

INTRODUÇÃO

Há pouco tempo comecei a entender que a escola pública se direciona para a formação “média seis”, a necessária para manter trabalhadoras/es “com estudo” na base da pirâmide social, quase “dando” sua força de trabalho para enriquecer os “0,9 % do topo da pirâmide, com 60% do total das riquezas do país” (AVILA, 2015). E não foi em minha formação acadêmica que comecei a entender concretamente isso e sim na “luta” cotidiana do meu trabalho como pedagoga de escola pública há 25 anos, juntamente com leituras e releituras fundamentadas no materialismo histórico dialético. Constatei, também, a necessidade de fazermos a maioria de nossos pares entenderem isso. Somos massa de manobra! Mas, filtremos agora para o foco desta pesquisa.

Interessam-me as questões da sexualidade e do gênero (com teor científico) desde que comecei a dar aulas no primeiro segmento do ensino fundamental, no início dos anos 1990. Era sempre chamada para falar com as/os alunas/os nas escolas sobre essas “questões que começam a fervilhar” na terceira e quarta série dos anos iniciais (hoje denominados quarto e quinto anos). Para tanto, eu lia artigos e alguns livros para tentar me fundamentar. Ainda assim, sem grande noção metodológica eu repetia conteúdos higienistas, preocupada em ensinar aos alunos e alunas, como se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada (sempre enfatizando como uma questão futura, para não “induzi-los” em suas atividades sexuais precocemente, como diziam as diretoras para mim). Era preciso que alguém falasse para “salvar a pátria”. Sequer tive noções de estudos sobre sexualidade na minha formação inicial. Em 1992, um grupo de enfermeiras da BEMFAM (Bem Estar Familiar) de Chapecó, esteve na escola municipal onde eu lecionava, em Santo Antônio do Sudoeste (morei lá de 1990 a 2005), e deu uma palestra de conteúdo também higienista para nos auxiliar com esse trabalho; foram poucas as novidades, mas sempre um apoio para nós que não tínhamos nada de científico a respeito de sexualidade em nossa formação.

Em 2009, já morando em Francisco Beltrão desde 2006, fui convidada a participar de um curso sobre Gênero e Sexualidade oferecido pela Secretaria de Educação do Paraná. Fui representando o colégio onde trabalhava (e onde hoje

trabalho novamente). Tal curso (GDE) proporcionou-me ouvir os sujeitos da Diversidade que foram dar depoimentos de vida (homossexuais¹, transexuais², bissexuais³, intersexuais⁴ travestis⁵, transgêneros⁶, membros dos movimentos LGBTT⁷, dos movimentos feministas⁸ e todas as pessoas interessadas em lutar pelo respeito aos seres humanos diversos) e entender muitas coisas antes não compreendidas por mim. Também pude ter contato com diversas/os especialistas/mestres/doutoras/es em sexualidade, gênero, direito, educação, entre outros. Eu vivi a educação sexual de forma que nunca antes pude perceber em minha formação de vida, escolar, acadêmica e profissional.

Ainda em de 2010, trabalhei com o NGDS Itinerante. Estávamos em pleno processo eleitoral estadual. Coincidência ou não, o governo da época nunca havia demonstrado tanto interesse em trabalhar tão intensamente com questões da

¹ Homossexualidade é a atração sexual por pessoas de mesmo gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas (BRASÍLIA, 2009, p.128).

² Pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída (BRASÍLIA, 2009, p.128).

³ Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos (BRASÍLIA, 2009, p.128).

⁴ 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, p.11).

⁵ Travesti: pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta a seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pelo Conferência Nacional LGBT em 2008) (PARANÁ, 2010, p.14)

⁶ Transgêneros ou Trans: são termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro (PARANÁ, 2010, p.14).

⁷ Movimento LGBTT: Movimento social e político que agrega diferentes sujeitos políticos- lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais- em favor de direitos de livre orientação sexual e de expressão das identidades de gênero. Atua através da intervenção no âmbito da legislação e da formulação de políticas públicas, bem como por meio de ações que procuram viabilizar essa população e suas demandas e desconstruir preconceitos fortemente arraigados no social (BRASÍLIA, 2009, p.134).

⁸ Movimento Feminista: o movimento feminista surgiu para questionar a organização social, política, econômica, sexual e cultural de uma sociedade profundamente hierárquica, autoritária, masculina, branca e excludente. Sendo assim, o feminismo pode ser entendido como uma luta pela transformação da condição das mulheres, que é pública e também privada. E que pode ser entendida, a partir de três eixos: 1) como movimento social e político; 2) como política social; 3) e como ciência, ampliando os debates teóricos e conceituais (derivando a categoria gênero como analítica de sexo). Essas vias se entrecruzam, por diversas vezes, para desestabilizar representações, questionar a divisão sexual da sociedade, opor-se à hierarquização dos gêneros e, por isso, as teorias nem sempre podem dissociar-se de suas ações políticas, e vice-versa (PARANÁ, 2010, p.12).

diversidade. Porém, não posso deixar de expor que o grupo do NGDS, que estava à frente desse trabalho, realmente estava envolvido com as questões da sexualidade e do Gênero há mais tempo e estava no referido Núcleo justamente por esse motivo.

Também em 2010 participei de uma formação para o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas – de âmbito federal, estadual e municipal – em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, onde costumava haver cursos para professoras/es das escolas estaduais do Paraná.

Em 2011 fui convidada a assumir a pasta de Gênero e Sexualidade (dentre outras), no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Aceitei. O aprendizado foi grande no NRE porque além de entender um pouco mais sobre como funciona o Estado, pude aprofundar leituras, principalmente acerca de Gênero e Sexualidade. Participei de cursos sobre os temas em questão e falei, algumas vezes, com meus/minhas colegas professores/as nos momentos de formação continuada, sobre o tema que quase ninguém queria (sabia) falar. Na verdade, isso tudo me impulsionou a estudar a sexualidade e o gênero. Porém, as formações, que eu ficava ansiosa por trabalhar com minhas/meus colegas, cada vez mais foram deixadas de lado. No meu último ano de NRE (2013) participei do último Simpósio de Sexualidade e Encontro LGBT, em Praia de Leste-PR, no qual ministrei um curso para professoras/es de todo o Paraná. Encontros com as/os colegas do meu núcleo, só consegui realizar um durante os três anos que estive no NRE, e foi com pedagogas e com Agentes Educacionais II (funcionários de secretaria), principalmente por conta da questão da Instrução Conjunta 02/2010⁹, referente ao nome social. Aproveitei para trabalhar questões de gênero e orientação sexual, além da transexualidade e da travestilidade. Foi produtivo, afinal, nunca havia sido trabalhado nada disso com elas/es. Enfim, entrei no NRE achando que poderia praticar mais ações propostas nas Diretrizes. Confesso, me frustrei, pois existiam muitas demandas e “mais importantes” em todos os momentos.

Enfim, o NGDS que poderia realmente auxiliar no sentido de possibilitar às/aos profissionais da educação momentos de reflexão e aprendizagem no que se refere à

⁹ Instrução Conjunta 02/2010: Os estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverão incluir, a partir do ano letivo de 2010, o nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual, maior de 18 anos, que requeira, por escrito, esta inserção, nos documentos escolares internos das escolas, tais como: espelho do Livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim [...] (PARANÁ, 2010(b), p.560)

sexualidade e gênero, com o passar do tempo e de governos foi se ‘desmantelando’, haja vista que no momento, apenas duas pessoas respondem por tal departamento. E mais ninguém. O que há no meio do caminho? Por que as Diretrizes não se efetivam na prática? Será que tal Departamento continuará existindo? Para não soar apologia a esse ou aquele governo, fazemos a seguinte observação: entra governo e sai governo, as invisibilidades continuam as mesmas.

Ainda que sejam construídos documentos considerados adequados como ferramentas de luta, é preciso que mais pessoas se instrumentalizem para poder lutar. Como vencer qualquer luta sem o domínio/fundamentação para lutar?

Hoje vejo que tudo o que estudei foi significativo e serviu como base para intensificar a qualidade de meus estudos, o que permite que eu produza conhecimento no campo da sexualidade e do gênero¹⁰ no que se refere ao curso de formação de docentes.

Ainda em 2011, um ano após a conclusão do PDE, prestei seleção para o mestrado em Educação da UNIOESTE de Cascavel e, embora não tenha sido aprovada, foi uma primeira experiência na tentativa de iniciar minha trajetória na pesquisa. Antes de 2013 não havia possibilidade de afastamento para estudos de mestrado na rede estadual de ensino, por isso, em 2012, quando a UNIOESTE de Francisco Beltrão inaugurou o mestrado em Educação na minha cidade, pensei: é agora! Estudei toda a bibliografia indicada e fiz um projeto bastante amplo sobre Formação de Professores, já que não havia ninguém para me orientar a respeito de Sexualidade e Gênero. Passei na prova, mas não na entrevista. Um pouco frustrada continuei preparando-me para a seleção seguinte. No segundo processo seletivo da UNIOESTE-FB, havia uma orientadora que estudava sexualidade, porém eu precisava de mais experiência para entender que a minha intenção de pesquisa deveria estar engajada na pesquisa do/da orientador/a, no caso, específica em sexualidade. E foi nesse trânsito, na busca por uma pós-graduação *stricto sensu*, que comecei a entender

¹⁰ Gênero: Conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995). Não com a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos (PARANÁ, 2010, p.8).

a importância da produção do conhecimento acadêmico (pesquisa) e a acreditar que eu poderia, sim, participar de tal processo.

No ano seguinte, a Melissa de Oliveira, professora do curso de Direito da UNIOESTE-FB, com quem eu conversava sempre a respeito das questões legais da transexualidade, perguntou-me se eu tinha interesse em ser ouvinte do mestrado em educação de Francisco Beltrão, nas aulas da professora Giseli Gagliotto, que estuda sexualidade, dispondo-se a falar com a professora sobre a possibilidade de eu ser aluna ouvinte. Melissa fazia parte de um grupo de pesquisa junto com a professora Giseli Gagliotto e concordei em assistir àquelas aulas. Não perdi nenhuma aula daquela que, logo depois, tornou-se de fato a “minha” orientadora. Estudei muito mesmo para passar na prova do mestrado e, assim, envolvia-me em tudo o que me era permitido e sugerido pela professora Giseli.

O mestrado modificou a qualidade da minha relação com tais categorias temáticas, me inserindo como pesquisadora e produtora de conhecimentos em tal área.

Então, a presente dissertação, a partir de agora será apresentada na primeira pessoa do plural porque o desenvolvimento da pesquisa de mestrado ocorreu numa parceria entre mim e minha orientadora, Giseli Gagliotto.

O método utilizado em nossa pesquisa é o materialismo histórico-dialético, que, segundo Triviños (1987), leva em consideração o:

[...] contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais. Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação, um processo de transformação da realidade que interessa (p.125).

Pesquisamos a *sexualidade* na formação de docentes para tentar entender como se deu/dá o processo histórico das apropriações e transmissão de conceitos e atitudes das/dos docentes, relativos a tal categoria de análise, em seus aspectos essenciais e acidentais. Tentamos, também, compreender as causas e consequências dos problemas e *contradições* referentes a uma *sexualidade* que cala e oprime, conforme foi se

desvelando no decorrer de nossa pesquisa. A *dialética* nos permite entender que, na *contradição* é possível vislumbrar a transformação.

Por meio de pesquisa empírico-bibliográfica de cunho qualitativo, trabalhamos com as categorias de análise: *contradição, historicidade, mediações, totalidade, sexualidade, formação de professoras/es e educação sexual emancipatória*. Explanaremos sobre a importância de formações pedagógicas, abrangência e efetivação de tais propostas no processo pedagógico de formação continuada das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes.

Diante das condições estruturais que nos levam a ser reprodutoras/es do sistema capitalista e a urgência de transformar a realidade opressora em que vivemos, buscamos compreender de que forma podemos contribuir na melhora do processo pedagógico da formação de docentes que formam docentes. Assim vislumbramos a possibilidade da *mediação* como ferramenta da transformação social.

O exame do papel do mediador dos processos sociais, articulados em uma determinada totalidade, é um primeiro passo no esforço de distinguir certas parcelas do real nas suas múltiplas determinações. Quer nos parecer que a categoria da particularidade é um segundo passo nessa direção. É um segundo esforço no sentido de historização dos fenômenos (CIAVATTA, 2001, p.129).

A *totalidade* social construída “não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam necessariamente pela ação dos sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2001, P.123). Essa categoria transparece na fala das/do professoras/or entrevistadas/o em nossa pesquisa. Quando perguntamos se elas/ele tiveram/teve oportunidade de estudar sexualidade em sua formação inicial, a resposta de Álvaro¹¹ foi:

A gente teve sexualidade. Foi trabalhado... eu lembro que basicamente isso ficava circunscrito na disciplina de Psicologia da Educação . Não havia grandes relações com outras questões metodológicas etc. É... aí depois havia uma disciplina...claro, a fundamentação era muito boa assim, nessa questão. Foi no primeiro e no segundo ano, assim que... que ... por outras questões como no primeiro ano a gente trabalhava as correntes, então a gente tinha é... por exemplo. A psicanálise e aí o Freud trabalha

¹¹ Todos os nomes das/do entrevistadas/o da nossa pesquisa são fictícios.

uma série de questões ali do próprio desenvolvimento da criança em outras teorias. No segundo ano aí tinha o tópico específico da questão da sexualidade, que a gente trabalhou. E no quarto ano tinha uma disciplina que se chamava tópicos especiais, e aí nessa disciplina a gente montava uma série de questões, trabalho com idoso, trabalho com... enfim... e aí a gente... mas assim... ainda estava na época, quando eu fiz faculdade, ainda muito forte a questão dos PCNS, e aí então as temáticas, quando elas eram voltadas pra isso, elas não se relacionavam à questão da diversidade, ela estava na questão da pluralidade cultural e aí, ou seja, aí dentro daqueles preconceitos que se tem ou inversões de valores, a questão da cultura e da África... então a gente acabava ficando muito nas manifestações culturais e não necessariamente nas manifestações, ou seja, deveria incluir é... todas essas questões, que são manifestações culturais mas acabava ficando nas manifestações artísticas da cultura, né... e aí eu acho que a gente perdeu um pouco essa questão, especialmente na questão de gênero, da diversidade, o que pra mim é uma pena né, porque por exemplo nós, eu fiz curso de pedagogia, quer dizer, não se discutia gênero. E isso é uma coisa bem complexa, especialmente num grupo eminentemente de mulheres que quer dizer, historicamente sofreram né...é...é... por questões de não entendimento das suas funções e com problemas das condições históricas de luta, etc.

Essa pluralidade de relações é vista no depoimento do professor, que expõe uma dinâmica de ações envolvidas no fazer pedagógico das/dos professoras/es que o formaram, que se misturaram às suas próprias ações e também às ações do grupo social ao qual o professor pertencia/pertence. Esse conjunto de ações, sempre carregado de determinações sociais que as dirigem, denotam a *totalidade* construída socialmente que, por vezes, o impediu de se aprofundar nos estudos de sexualidade, visto que há sempre uma carga de conceitos, crenças e determinações curriculares embutidos/as em nossa formação e que estes/as determinam nosso olhar, nosso aprender e nosso ensinar.

Por esse viés dialético, entendemos a *totalidade* como um processo dinâmico que reflete as mediações e transformações que são abrangentes, porém passíveis de mudança. A possibilidade da mudança inerente à *totalidade*, nos faz entender essa categoria como apropriada à nossa pesquisa no sentido de vislumbrar a *educação sexual emancipatória*¹² na formação de professoras/es que formam professoras/es.

¹² A educação sexual pautada na abordagem emancipatória procura estudar, rever a construção cultural e sócio-histórica sobre as questões da sexualidade e da educação sexual para demarcar todos os entraves de reducionismo ou da visão fragmentária, dos tabus, dos mitos negando a sexualidade, as éticas sexuais (DECKER, 2010, p.58).

Não podemos permitir a continuidade da dicotomização teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico. O eixo principal da formação da/do professora/or deve ser “aquele que articula a teoria e a prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do professor pesquisador numa perspectiva de *formação contínua*” (GERALDI, 1998, p.332). Conforme esta mesma autora (1998):

Trata-se, então, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana (p.67).

A *contradição* apresentada no cotidiano da formação docente é uma das categorias fundantes do nosso problema de pesquisa. A categoria da *contradição* é uma “interação entre aspectos opostos, distingue os tipos de contradições [...], determina o *papel* e a *importância* que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da *contradição* é a *origem* do movimento e do desenvolvimento” (TRIVIÑOS, 1987, p.54). A *contradição* está na prática das/dos professoras/es, pois observamos que o processo formativo apresenta o conhecimento como necessário apenas para identificar quais competências são necessárias que a/o professora/or adquira para que sua relação com as/os alunas/os seja mais eficaz. “O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto” (IMBERNÓN, 2002, p.113). Pesquisamos a possibilidade de uma concretude na formação de professoras/es em sexualidade, que adote uma metodologia que de fato as/os leve a processos reflexivos sobre a educação sexual por meio de diferentes experiências. E desse modo pensando, sobre as *contradições* que encontramos, enfrentamos e superamos ou não, Paulo Netto (2011) afirma, sobre Marx e Engels:

[...] o *ser social*- e a sociabilidade resulta elementarmente do *trabalho*, que constituirá o modelo da *práxis*- é um movimento que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares

de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações (p.31).

Buscamos, por meio desta pesquisa, explicitar as contradições e consequências advindas dos determinantes políticos, econômicos e estruturais de nossa sociedade classista, no processo formativo das/dos professoras/es do curso de formação de docentes, em sexualidade.

Segundo Goldberg (1988), a forma maior de educar-se sexualmente é por meio do envolvimento na transformação social, já que a educação sexual é positiva e saudável para formar a/o cidadã/o consciente. Dessa maneira, podemos vislumbrar a referida educação emancipatória. “Enquanto *ator social* o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar” (TARDIF, 2002, p.303).

A abordagem *emancipatória* “é resultante da produção social de mulheres e de homens livres e conscientes, cujo processo de educação é percebido como uma das possibilidades de transformação social, ao sensibilizar através de espaços e práticas educativas baseadas em ideias emancipatórias” (DECKER, 2010, p.57). A referida autora aponta a abordagem *emancipatória* como uma intervenção educacional intencional “qualitativa e científica” (DECKER, 2010, p.54), que se constitui das dimensões ética, estética e política. Nesse *processo educativo emancipatório* intencional, há uma coerência de informações, pautada na ciência da sexualidade.

A *educação sexual emancipatória* parte da “perspectiva de uma sexualidade mais prazerosa e mais humana” (DECKER, 2010, p. 55), cada indivíduo deve viver sua sexualidade sem culpa e não deve haver opressões na esfera social.

Para transformar a sociedade, precisamos ir contra a repressão instituída historicamente. Sobre a *historicidade* na lógica de construção do objeto científico, Ciavatta (2001) afirma:

[...] denominamos lógica da reconstrução histórica. Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos

processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método (p.123).

É nessa *historicidade*, por meio de nosso pensamento, que podemos questionar os valores estabelecidos e, assim, construir novos valores e atitudes. Sobre os condicionantes histórico-sociais, Mézarós (2005) aponta;

O que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente dos recursos econômicos* disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a *inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem a intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos (p. 37).

O conteúdo da citação anterior de Mézarós pode ser aplicado ao trabalho de pesquisa em *Sexualidade e Educação Sexual*, e por isso parafraseamos o referido autor: é preciso considerar a *deficiência estrutural* dos conhecimentos acerca de tais categorias de análise na *formação dos/ das professoras/as*. Tais assuntos devem sair do campo do senso comum, que alimenta as mídias e contamina a todos/as com preconceitos arraigados *historicamente* na sociedade. Urge *estabelecer prioridades e definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos*. Nesse caso adequamos a *educação sexual emancipatória* às/aos professoras/es que formam docentes, enfatizando o as mulheres, os homens e todos os sujeitos da *diversidade sexual* como sendo os envolvidos.

Nosso entrevistado, professor Álvaro, exemplifica a importância da *historicidade*, ao expor sua preocupação no trato com a *diversidade sexual*:

Eu acho que é justamente essa aceitação de que sexualidade não é uma coisa padrão, não é uma coisa: é isso ou é aquilo. Quer dizer o normal, o que muita gente prega como normal, porque supostamente seria natural. E eu acho que a diversidade seria justamente é... é... tentar entender que... que essa normalidade sexual não é um padrão de natureza, ou seja, se sexualidade é uma construção social, ou seja, você vai ter várias possibilidades de sexualidades diferentes, conseqüentemente, você vai ter que ter uma

aceitação de diversidades, e não um padrão natural. Eu sempre digo pras pessoas assim: se a sexualidade heterossexual fosse o normal, então a mulher entraria no cio, sairia urinando por aí para lançar seu cheiro, o primeiro macho que a conquistasse, transaria no meio da rua mesmo. Quer dizer, às vezes as pessoas têm dificuldade no entendimento de que a heterossexualidade também é uma construção social, ou seja, ninguém age como qualquer animal na rua, etc., né, simplesmente porque é hétero, ou seja, foge dessa condição de normalidade, de naturalidade. Qualquer sexualidade, no meu entender. Portanto aí você teria uma grande diversidade. O problema é você ter essa aceitação e o trato com essa diversidade.

Álvaro manifestou sua preocupação no sentido de que a *diversidade sexual* seja analisada à luz do que temos em termos conceituais e culturais. Convém salientarmos a importância em diferenciar a questão do instinto sexual¹³, inerente aos seres humanos, que desde a tenra idade são educados para o autocontrole do referido instinto, da questão da *orientação sexual*, também inerente a cada sujeito, orientação esta, que numa sociedade heteronormativa como a nossa sempre é induzida e educada para ser heterossexual, fator esse que leva, frequentemente, os sujeitos que fogem à heteronormatividade a sofrerem discriminações, preconceitos, profundos traumas psicológicos, homicídios e até suicídios.

Paulo Freire (1992) sintetiza a importância da *sexualidade* como ferramenta para a *educação emancipatória* quando afirma:

Eu continuo sendo um homem para quem a sexualidade não apenas existe, mas é importante, fundamental. A minha sexualidade tem a ver com os livros que eu escrevo, com o amor que eu tenho à vida [...] É que no fundo a sexualidade, sem querer chegar a nenhum reducionismo, tem muito do centro de nós mesmos [...] Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade (p.6).

Por concordarmos com Paulo Freire que a *sexualidade* tem muito de nós mesmas/os, de nossa cultura raiz e é construída ao longo de nossa vida, a presente pesquisa buscou entender como têm sido abordadas pelas/os professoras/es, tais questões no currículo do curso de Formação de Docentes e como elas estão relacionadas ao cotidiano escolar, no sentido de questionar as naturalizações de

¹³ “[...] A carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem” (ROUDINESCO, 1998, p.628).

preconceitos sexuais e de gênero, somando forças junto às/aos professoras/es e toda a comunidade escolar objetivando fazer *mediações* para mudar esta realidade, uma vez que a maioria das/dos professoras/es se cala para não se incomodar.

A mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação causa e efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001, p. 132).

A *sexualidade* é entendida como um conceito dinâmico que vai tomando diversas formas, conforme as variações sociais e culturais dos sujeitos. Ela abrange tudo o que somos, escolhemos e fazemos. A sexualidade “não tem ligação somente com a questão do sexo e dos atos sexuais, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto [...]” (PARANÁ, 2010(a), p.13). Como, em uma sociedade que se diz democrática e até possui leis contra discriminação de gênero e orientação sexual¹⁴, ainda temos tantas atitudes cotidianas, veladas e não veladas, de preconceitos e discriminação de gênero e orientação sexual dentro das escolas, nas salas de aula? Podemos entender melhor quando Triviños diz que “as categorias são mais ricas que as leis, já que aquelas refletem também as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva” (1987, p.54).

Entender a categoria sexualidade é entender que o processo da construção identitária de cada uma/um é inerente ao seu fazer, ao seu ensinar, à sua sexualidade. A identidade se constrói de formas diferentes para cada professora/or. Segundo Pimenta (2000):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as

¹⁴ Orientação Sexual: refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionar afetiva e sexualmente. Atualmente temos três tipos de orientação sexual: heterossexual, homossexual e bissexual. Contrapõem a OPÇÃO SEXUAL entendida como escolha deliberada e realizada de forma autônoma (PARANÁ, 2010, p.14).

práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p.19).

Nesse processo de construção identitária das/dos professoras/es que formam docentes, tentamos entender como se dá/deu a construção dos saberes referentes à sexualidade. As/os professoras/es “trazem em suas práticas, a marca da constituição de suas histórias, não só da história profissional, como também de suas histórias de vida, que são incondicionalmente transformadas em suas práticas profissionais” (SANTOS, 2011, p.144). A observação de Santos é pertinente à nossa pesquisa, haja vista a construção da sexualidade como um processo inerente à história de vida e conseqüentemente à história profissional de cada uma/um. “É preciso investigar algumas características e modos de ser da profissão docente, examinando os contextos nos quais emergiram, as necessidades a que vieram responder e os desafios que se lhe apresentam, tentando explicitar a identidade dos professores” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p.96). O que as/os professoras/es dizem sobre suas próprias atitudes perante aos preconceitos sexuais, ao machismo, ao sexismo e à heteronormatividade? Como as/os professoras/es entendem a relação significado/significante na sua formação inicial e continuada? Como se apresenta a pluralidade imbricada nos conceitos de sexualidade e gênero para as/os professoras/es?

Nossa pesquisa reforça que a experiência docente é geradora e produtora de conhecimento, porém é preciso que haja uma sistematização que passa por um processo formativo fundamentado em sexualidade, que leve de fato as/os professoras/es a desenvolver uma postura crítica sobre as próprias experiências para que se efetive o processo emancipatório das/dos professoras/es e das/dos alunas/os. Nas palavras de Ghedin (2005), é preciso

Impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu próprio projeto político (p.135).

Quando o professor Álvaro afirma “[...] porque eu acho que, entender a sexualidade alheia, a diversidade e tudo mais, perpassa entender-se a si antes de mais nada, né? E a maioria das pessoas não se compreende. Essa que é a realidade”(ÁLVARO), ele expõe a necessidade da/do professora/or formadora/or emancipar-se, por meio de reflexão consistente, no tocante aos conhecimentos de sexualidade, porém é preciso reforçar a importância do “se construir” na relação com a/o outra/o, respeitar a dialética da história de cada uma/um. A/o professora/or deve se entender e entender a/o outra/o na relação. Somente entendendo mais de si mesmo na relação com a /o outra/o e vice-versa é possível, na perspectiva dialética, orientar o processo formativo de suas/seus alunas/os da referida educação sexual emancipatória.

Os estudos da *sexualidade* e da *educação sexual* no viés *emancipatório* estão inseridos na necessidade do reconhecimento e no acolhimento da sexualidade que não está enquadrada no padrão hegemonicamente heterossexual, “significa apenas que os diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças. Diferenças de natureza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferenças raciais, de classe” (FREIRE, 1997, p.14).

Assim sendo, buscamos, na presente dissertação, apresentar resultados das análises de nossas entrevistas com professoras/es do Curso de Formação de Docentes, para poder entender qual fundamentação e quais atitudes têm permeado as ações das/dos referidas/os profissionais. Até que ponto as políticas públicas em sexualidade e diversidade sexual estão de fato na práxis dessas/desses professoras/es?

Especificamente buscamos a compreensão das/dos professoras/es do Curso de Formação de Docentes sobre Sexualidade, Gênero, Diversidade Sexual e Educação Sexual, as situações vivenciadas e formas de encaminhamento relativos aos preconceitos e discriminações vivenciados na diversidade sexual, o conhecimento das/dos professoras/es acerca de materiais informativos sobre tais temas na formação inicial e continuada. Também refletimos sobre a necessidade de fundamentação teórico-metodológica em Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual na formação das/dos professoras/es.

No primeiro capítulo abordamos uma visão histórica da sexualidade como estratégia dialética de compreensão dos fenômenos e contradições que se deram e se dão no processo formativo das/dos professoras/es pesquisadas/os. Também transitamos pelos conceitos de gênero e apropriação cultural das diferenças sexuais, com ênfase na teoria freudiana, pois escolhemos esta para orientar as/os professoras/es no seu processo formativo, já que tais conhecimentos psicanalíticos são capazes de fazer as/os professoras/es entenderem que os desejos e as curiosidades sexuais das crianças podem ser sublimados, se forem canalizados corretamente na direção de objetos não sexuais, e que estes também trarão satisfação para as crianças, normalmente sem causar neuroses.

No capítulo II apresentamos uma síntese da legislação e das políticas educacionais referentes à *sexualidade*, ao *gênero* e à *educação sexual*. Fizemos uma viagem no tempo, voltando até a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e procuramos relacionar tudo o quanto possível aos direitos de sexualidade e de gênero em todos os documentos analisados. Nossa frustração não constitui uma novidade, apenas constatamos o que já tínhamos noção: em todos os continentes, em todas as sociedades do mundo, há resquícios e também situações efetivas de segregação, preconceitos, violência, suicídios e homicídios por questões de orientação sexual e de gênero. Algumas leis e políticas educacionais foram construídas a favor dos direitos sexuais e de gênero, porém a forma como são conduzidas, ou não, tais políticas, constitui um grande desafio à nossa pesquisa: entender como e por que há tanta teoria a esse respeito e tão pouco se efetiva na prática, na formação das/dos professoras/es que formam professoras/es.

No terceiro capítulo, analisamos a Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes e as entrevistas feitas com as/os as/os professoras/es do referido curso para tentar entender como se deu e como se dá sua formação em *sexualidade* e *educação sexual*, as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e visões de mundo das/dos mesmas/os. “Em outras palavras, é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala” (FRASER e GONDIM, 2004, p.8). Por meio de revisão bibliográfica pudemos nos apropriar um pouco mais da fundamentação em sexualidade, gênero e educação sexual pelo viés do materialismo dialético. Dessa forma vislumbramos o processo histórico-social carregado de

preconceitos e discriminações de orientação sexual e de gênero que foi sendo construído na sociedade, na escola e na formação das/dos professoras/es.

As respostas das/dos professoras/es, em nossa entrevista, mostram a própria diversidade de compreensões que existe entre as professoras do curso de Formação de Docentes. Há uma carga de conceitos e entendimentos que as acompanham desde sua formação familiar até o senso comum transmitido pelas mídias. A admiração de Gabriela: *Meu Deus! Daí agora você me pegou! Porque daí... rrsrsrs. Diversidade?[...]* e de Marcela: *[...] mas envolve gays, lésbicas, é... meu Deus, que mais?[...]*, traz à tona o próprio receio de ser “pega” de surpresa num questionamento que nós entendemos que não deveria surpreender, mas estar naturalizado no currículo e na formação das professoras.

CAPÍTULO I

I - Sexualidade, Gênero e Formação Docente: considerações históricas.

No primeiro capítulo utilizamos a estratégia dialética de abordar uma visão histórica da sexualidade para compreender os fenômenos e contradições que permeiam o processo formativo das/dos professoras/es pesquisadas/os. Transitamos pelos conceitos de gênero e pela apropriação cultural das diferenças sexuais, enfatizando a teoria freudiana, pois, segundo esta, os desejos e as curiosidades sexuais das crianças podem ser sublimados caso sejam canalizados corretamente e podem trazer satisfação às crianças, sem causar neuroses.

A sexualidade, no nosso entender, é um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual. É um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação do desejo, a elaboração mental para realizar o desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão. Em sua essência, a sexualidade é biológica, e tem como objetivo primordial – aqui com o significado de fonte, princípio, origem – a perpetuação da espécie. Mas o ser humano, com o uso da razão e das outras faculdades mentais, pôde ir além do impulso biológico e usar a manifestação da sexualidade para outros fins. Mais precisamente, encontrou nela uma forma de dar e receber prazer. Essa sensação ocorre por intermédio do sistema nervoso central, é estimulado por sentimentos e fantasias sexuais e é decorrente de uma resposta sexual a um dado estímulo plantado em sua mente (RIBEIRO, 2005, p.1).

O termo sexualidade surgiu no início do século XIX e movimentou, nas sociedades ocidentais modernas, diversos campos de conhecimento como o da biologia no tocante à reprodução humana e também no que diz respeito a variantes individuais ou sociais do comportamento. Foram instauradas regras de normas tradicionais e também novas normas de comportamento, sempre apoiadas em “instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas” (FOUCAULT, 1984, p.9). As pessoas foram levadas a mudar o modo pelo qual davam sentido às suas condutas e prazeres. Foi instaurado, então, um sistema de regras e coerções no tocante à preocupação moral com as manifestações da sexualidade. Fundiram-se “as idéias do velho puritanismo com as novas modas intelectuais, formando-se deste modo um novo

sistema moral conveniente às ambições sociais geradas pelo vitorianismo¹⁵” (CABRAL, 1999, p.136).

O mundo ocidental foi “preparado para receber, sem contestação uma nova moral sexual, diferente de todas as tendências morais já vistas na História: o vitorianismo do século XIX” (RIBEIRO, 2005, p.7). Essa ideologia sexual repressora norteou o comportamento e as atitudes sexuais dos indivíduos a partir do século XIX, com reflexos importantes até os dias de hoje.

Também a partir do século XIX, toda a perspectiva histórica sobre a sexualidade remete à vida e obra de Sigmund Freud¹⁶. Uma de suas mais importantes descobertas foi a de que o ser humano é dotado de um inconsciente e que a consciência não é o centro do psiquismo,

O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica; em sua natureza mais íntima, ele nos é tão desconhecido quanto a realidade do mundo externo, e é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência quanto o é o mundo externo pelas comunicações de nossos órgãos sensoriais (FREUD, 1980, p.14).

Compreender a perspectiva histórica da sexualidade nos remete ao entendimento da ideologia sexual repressora a partir do século XIX e ao aprofundamento da teoria freudiana como ponto de partida para a compreensão de que o inconsciente tem fundamental importância na formação da personalidade. E que as/os professoras/es podem, se bem fundamentados na teoria psicanalítica, orientar o processo de canalização da pulsão¹⁷ sexual das crianças para objetos não sexuais, o que pode evitar neuroses no processo formativo da sexualidade das/dos educandas/os.

¹⁵ Refere-se ao regime de ideologia sexual repressora, instaurado na Inglaterra, durante reinado da rainha Vitória, no século XIX.

¹⁶ Sigmund Freud: (1856-1934) criador da Psicanálise. Psicanálise: Termo criado por Sigmund Freud*, em 1896, para nomear um método particular de psicoterapia* (ou tratamento pela fala) proveniente do processo catártico(catarse*) de Josef Breuer* e pautado na exploração do inconsciente*, com a ajuda da associação livre*, por parte do paciente, e da interpretação*, por parte do psicanalista (ROUDINESCO, 1998, p.603).

¹⁷ Por pulsão podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do “estímulo” que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. [...] O que distingue as pulsões entre si e as dota de propriedades específicas é sua relação com suas fontes somáticas e seus alvos. A fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão, e seu alvo imediato consiste na supressão desse estímulo orgânico (FREUD, 1905, p.28).

1.1-Uma visão histórica da sexualidade no Brasil.

As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual do Paraná afirmam:

Sexualidade: É aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos e diferentes modos, por todos os sujeitos. Por isso, é entendida como um conceito dinâmico que se modifica conforme as posições do sujeito e suas disputas políticas. A sexualidade tem a ver tanto com o corpo, como também com os rituais, o desejo, a fantasia, as palavras, as sensações, emoções, imagens e experiências. Ela não tem ligação somente com a questão do sexo, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto; até questões relativas à reprodução, saúde sexual, reprodução de novas tecnologias (PARANÁ, 2010, p.12).

Para entender melhor a repressão sexual que acompanha, há séculos, a formação familiar e escolar das/dos brasileiras/os, é preciso compreender o processo histórico que a instaurou.

A Inquisição Ibérica criou o Santo Ofício no Concílio de Trento (1545-1563), que era uma estratégia da Contra-Reforma cujos princípios incluíam a defesa do catolicismo também no plano da moral familiar e sexual. Vainfas (1986) afirma:

Zelar pela indissolubilidade do casamento monogâmico, pela primazia de valores como a castidade, sobretudo do clero, pela limitação do sexo à cópula procriativa dos esposos, tudo isso passou a ser, embora não exclusivamente, tarefa do Inquisidor (p. 42).

No Brasil do século XVI não havia Tribunais do Santo Ofício, mas a Inquisição veio junto com o Império, para a Colônia, por meio de delegação do Santo Ofício de Lisboa, ao Bispo da Bahia, em 1580. A inquisição era, “ainda que sem tribunais, parte integrante da sociedade colonial, sempre à busca de judaizantes, feiticeiros, blasfemos e demais transgressores do catolicismo” (VAINFAS, 1986, p.43).

A partir do século XVIII foi formulado pelos médicos europeus, certo tipo de saber e poder a respeito do sexo, que chegou ao Brasil depois dos anos 1840. A política sexual foi canalizada para a função reprodutiva, heterossexual, adulta e aprovada somente por meio do matrimônio. Mas essa política sexual não se reduzia a isso. Conforme Foucault (1988) pode-se dividir, também, no referido século, quatro

grandes conjuntos estratégicos a respeito do sexo: “histerização do corpo da mulher”¹⁸, “pedagogização do sexo da criança”¹⁹, “socialização das condutas de procriação”²⁰ e “psiquiatrização do prazer perverso”²¹.

A sexualidade tornou-se uma política abrangente de novas maneiras de relacionamento e controle sexual que levou à “emergência de uma nova sociedade capitalista-industrial e de suas formas de organização e produção, que preconizavam como espaço privilegiado da reprodução da força de trabalho, a reprodução da espécie humana, a família mononuclear” (SOARES, 1986, p. 167).

O século XIX tornou-se o palco ideal para a repressão sexual, baseada em padrões e normas negativistas e restritivas, que sustentavam o controle sexual pregado pela moral médica: Católicos, protestantes, médicos, educadores, todos se aliavam para normatizar as atitudes e comportamentos sexuais através de postulados pseudocientíficos (RIBEIRO, 2005, p.7).

Tentar entender a forma como aconteceram e acontecem os estudos sobre sexualidade nas escolas e na formação das/dos professoras/es é adentrar num terreno

¹⁸ Tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado-qualificado e desqualificado - como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível desta histerização (FOUCAULT, 1988, p.115).

¹⁹ Dupla afirmação, de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no ocidente (FOUCAULT, 1988, p.115).

²⁰ Socialização econômica por intermédio de todas as incitações, ou freios, à fecundidade dos casais, através de medidas “sociais” ou fiscais; socialização política mediante a responsabilização dos casais relativamente a todo o corpo social (que é preciso limitar ou, ao contrário reforçar), socialização médica, pelo valor patogênico atribuído às práticas de controle de nascimentos, com relação ao indivíduo ou à espécie (FOUCAULT, 1988, p.115).

²¹ O instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias (FOUCAULT, 1988, p.116).

complexo, porém entendemos esse como um grande e necessário desafio. “Quando levamos para a escola a tentativa de trabalhar com a sexualidade, levamos junto com essas propostas e projetos toda esta história de repressão e preconceitos” (RIBEIRO, 2005, p.8).

Nesse processo repressivo e cheio de preconceitos de sexualidade, encontramos nossas/o entrevistadas/o. Estamos conscientes de que a entrevista pode trazer muito da história e da práxis dessas/desse professoras/or, porém muito também fica nas entrelinhas, no não dito e no insinuado. É com essa realidade que lidamos e tentamos obter o máximo da *historicidade* que nela está embutida.

1.1.1 Diferentes verdades sobre a sexualidade no decorrer da história.

O que era a intimidade para os homens e as mulheres entre os séculos XVI e XVIII? Certamente muito diferente do que temos como noção de intimidade hoje. Conforme Del Priore (2011):

Fazer sexo, andar nu ou ter reações eróticas eram práticas que correspondiam a ritos estabelecidos pelo grupo no qual se estava inserido. Regras, portanto, regulavam condutas. Leis eram interiorizadas. E o sentimento de coletividade sobrepunha-se ao de individualidade (p.13).

Somente em 1718 o conceito de privacidade apareceu no dicionário Jesuíta de Raphael Bluteau, que, pioneiramente esclareceu o termo como sendo “privado: uma pessoa que trata só de sua pessoa, de sua família e de seus interesses domésticos” (DEL PRIORE, 2011, p14). A mesma autora observa que depois, em 1798, frei Joaquim de Santa Rosa de Viterbo, em seu *Elucidário de Palavras e termos* definiu o verbete “privado”, que depois foi substituído por “privado”, “designava o que pertencia a uma particular pessoa” (p.14).

O erotismo, no sentido pornográfico que hoje vemos nos corpos nus, nem sempre foi visto dessa maneira. O Renascimento desabrochava na Europa em 1500. Os conceitos mudam. Muito do que é erótico hoje, para nós, não o era para nossos ancestrais.

Os índios, desde o início foram tratados como animais e pecadores, que deviam aprender o que era “a cultura correta”. Os ritos e pudores vindos da Europa não se

consolidaram facilmente entre os/as índios/as e africanos/as. A modernidade chegou, o espaço privado cresceu e os autoconstrangimentos também “A nudez e a poligamia dos índios ajudavam a demonizar sua imagem” (DEL PRIORE, 2011, p.20).

O Brasil colônia vivia uma pobreza material, mas a preocupação com a beleza feminina já era grande. Porém havia um rigoroso controle da igreja.

Por meio da literatura dos séculos XVIII e XIX percebe-se que a morenidade e a robustez eram padrões de erotismo velado e de beleza. As vestes tinham um caráter ambivalente, pois ao cobrir as partes mais cobiçadas do corpo, também constituía um obstáculo à sedução. A ideia do “desejo sexual como enfermidade” (DEL PRIORE, 2011, p 31), nasceu do sentimento fora de controle, que levava ao erotismo desenfreado.

Ao final do Renascimento, o ar e os alimentos eram considerados os motivos externos do desejo erótico e a falta de repouso e sono eram as causas internas do desejo sexual. Conforme Del Priore (2011):

Em 1540, em Portugal, João de Barros dizia que a paixão física “abreviava a vida do homem”. Incapazes de conter nutrientes os membros enfraqueciam-se, minguando ou secando. Muitos males decorriam daí, entre eles a ciática, as dores de cabeça, os problemas de estômago ou dos olhos. A relação sexual, por sua vez, emburrecia, além de abreviar a vida. E ele concluía: só os “castos vivem muito” (p.31).

Em 1559, Renaldus Colombo descobre o clitóris feminino. Porém isso não mudou em nada a concepção milenar sobre a menoridade física da mulher. O clitóris era visto como um minipênis capaz somente de uma curta ejaculação. Os doutores da época reforçavam a função reprodutora feminina. Não lhes interessava se a mulher sentisse prazer sexual ou não. O organismo feminino era mal estudado e “reduzia a mulher à sua bestialidade” (DEL PRIORE, 2011, p.34). O prazer das mulheres foi ignorado durante séculos por padres e médicos.

Antes do século XVII o sexo era recomendado com moderação, porém a partir desse período, o quadro muda. A ideia, a partir de então, era negar a sensualidade e direcionar a pulsão sexual para o trabalho.

Com a chegada da Corte portuguesa, em 1808, na cidade do Rio de Janeiro e a abertura dos portos por D. João VI, “a população colonial inicia o contato com o modelo oficial europeu da época” (PEREIRA, 2006, p.73). A medicina passou, então, a ser solicitada mais insistentemente. Nascia, por isso, a necessidade da transformação médico-higienista a fim de acabar com a conduta anti-higiênica colonial.

O modelo de organização escolar foi sendo imposto como reprodutor da razão médica, “pelo qual deveria retirar do espaço privado, religioso ou familiar, o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas” (PEREIRA, 2006, p.77). A educação para as elites, por volta de 1830, no Rio de Janeiro, investia nos internatos, com vistas a transformar as crianças em cidadãos/ãs com corpos disciplinados e sexualidade medicalizada. Controlava-se o ócio e inculcava-se o valor do trabalho. A sexualidade era submetida ao controle total. As práticas sexuais, inclusive a masturbação, eram condenadas.

1.1.2 A repressão da sexualidade, cada vez maior, pela igreja católica.

No século XIX o sexo, para igreja católica, ainda era restrito exclusivamente à procriação. Ficava cada vez mais evidente o elo entre sexualidade conjugal e pura função reprodutiva. Os maridos deviam ser dominadores e insensíveis e as mulheres deviam ser fiéis, submissas e recolhidas. Del Priore (2011) afirma que os séculos ditos “modernos” do Renascimento não foram tão modernos assim, e completa:

A concepção do sexo como pecado, característica do cristianismo, implicava a proibição de tudo o que desse prazer. Desde as carícias que faziam parte dos preparativos do encontro sexual até singelos galanteios. Na verdade, os casamentos contratados pelas famílias, em que pouco contava a existência ou não de atração entre os noivos, submetidos a constante vigilância, deixavam pouco espaço para as práticas galantes, que precisavam se adaptar às proibições. Mensagens e gestos amorosos esgueiravam-se pelas frinças das janelas ou sobrevoavam o abanar dos leques (p.48).

As cerimônias religiosas se tornaram momentos perfeitos para encontros sensuais, já que os jovens podiam se encontrar sem despertar suspeitas dos pais ou dos padres. A igreja tornou-se abrigo de amantes em certas circunstâncias, já que era um dos “raros espaços privados de conversações amorosas e jogos eróticos, nos quais se envolviam nada menos do que os confessores” (DEL PRIORE, 2011, p.49).

A igreja católica perseguia todas as formas de prazer sexual dentro do casamento e isso se enraizou lentamente, mas de forma definitiva. “Pecava-se” nas missas e festas religiosas, afinal a sexualidade é inerente ao ser humano. Porém, a fidelidade conjugal era firmemente cobrada das mulheres. A falta de fidelidade masculina era considerada um mal inevitável que se havia de suportar. A durabilidade de um casamento repousava sobre a honra da fidelidade feminina. Havia uma dupla moral dos homens. Eles faziam filhos em casa e buscavam prazer nos bordéis. E às mulheres casadas cabia a missão de fazer e cuidar dos filhos. Como se fossem assexuadas.

A infidelidade era considerada falta grave para ambos os sexos, porém, o antigo direito português punia as mulheres casadas, acusadas de adultério, e seus cúmplices, com pena de morte. Já os homens adúlteros não sofriam punições.

No sistema patriarcal do século XIX, o homem procura tratar a mulher de forma a torná-la o mais diferente possível dele mesmo. O homem é narcisista e toma para si a mulher como o sexo dominado, oprimido.

Segundo Del Priore (2011), “mãos e pés eram os que mais atraíam olhares e atenções masculinas” (p.73). Os pés “embrulhados cuidadosamente” nos sapatos significavam muitas vezes, o primeiro passo para a conquista amorosa. Eles eram sentidos como uma promessa, um prenúncio de gozo. “O culto ao pé era uma devoção poética e erótica naqueles tempos” (DEL PRIORE, 2011, p.75).

Os movimentos corporais sob as roupas eram formas estratégicas de atrair os olhares masculinos. As mulheres eram cobertas de cima a baixo, mas tiravam proveito do olhar e dos gestos com as mãos e o corpo todo.

Além das preocupações com os “desvios” nas relações sexuais como masturbação, histeria e ninfomania, os médicos pesquisavam o ato sexual em si e os embates conjugais. Essas teses começaram na Europa e vieram para as faculdades de medicina do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

O sexo que não resultasse no coito disciplinado era considerado errado. Os casais tinham que jurar fidelidade. Os médicos usavam a desculpa da higiene sexual para abordar o tema com seus/suas pacientes. Segundo Del Priore (2011) “os médicos exaltavam o orgasmo” (p.78). O homem era igualado a Deus por meio do prazer que

garantia a procriação da espécie. Porém era preciso economizar líquido seminal para não se extrair a pureza do sangue por meio de muito esforço. Daí a defesa de certa continência sexual masculina, seja por masturbação ou por amores inúteis.

Segundo Del Priore (2011), “os médicos acreditavam que as mulheres tinham capacidade para gozar muito maior que a dos homens” (p.79). Havia a preocupação médica de uma escala numérica para se ter relações sexuais. Aos esposos jovens eram recomendáveis dois ou três coitos semanais. Aos cinquenta anos, o marido deveria se contentar com um a cada quatro semanas. Depois dessa idade era proibido ter relações sexuais.

Podemos perceber que a posição de quem recomendava era sempre levando em conta o homem e suas ansiedades, pouco importando a condição sexual da mulher. Mulher era sinônimo de pudor. O sexo feminino representava riscos, então os médicos aconselhavam às mulheres não tomar qualquer iniciativa. Os maridos eram orientados a aplicar “doses homeopáticas do santo remédio da cópula” (DEL PRIORE, 2011, p. 80) para regular a “enervação” da esposa e evitar infidelidades. Mais uma vez a negação da existência do desejo feminino.

Sobre a questão da “Ideologia de Gênero” não há publicações ainda, visto que é uma discussão recente e as pessoas estudiosas estão num processo inicial de pesquisa da temática, porém presenciamos, por parte das igrejas, desrespeito e falta de fundamentação científica acerca das identidades de gênero e orientações sexuais que não se enquadram na heteronormatividade²². Nessa linha, segundo Furlani (2015), a “Ideologia de Gênero”, que foi exposta no Congresso Nacional, pelas bancadas católicas e evangélicas, é uma interpretação rasteira feita pela igreja, sem autor/a específica/o definido/a, com intenção de controlar e amedrontar as pessoas desinformadas. A intenção é fazer com que as famílias acreditem que a escola pode educar as crianças a terem um sexo neutro e que isso é algo com que os pais/mães devem se preocupar. É como se a escola pudesse influenciar na formação da *orientação sexual* da criança.

²²Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea- ora através de manifestações atribuídas á homossexualidade, ora à transgeneridade- é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social (BRASÍLIA, p.128).

Entendemos que os termos ideologia e gênero são palavras de campos de conhecimento distintos e variados, que não podem ser simplesmente colocadas num contexto específico e reducionista. Por exemplo, quando uma/um transexual dá um depoimento de vida, não significa que ela/ele está induzindo alguém a se tornar transexual. Em geral as pessoas que sofrem discriminação e violência por orientação homo ou bissexual, costumam dar depoimentos de vida para tentar fazer a sociedade entender o sofrimento pelo qual passaram por não conseguirem se enquadrar na heteronormatividade. Da mesma forma uma pessoa heterossexual não consegue transformar um homossexual em heterossexual na sua essência. Numa sociedade heteronormativa como a nossa, entendemos que não haveria homossexuais caso fosse possível, de fato, determinar a *orientação sexual* dos sujeitos.

É preciso que se discuta com as famílias a construção das Propostas Pedagógicas das escolas, para orientá-las de que as escolas não educam para uma neutralidade sexual e que existem políticas públicas específicas de educação sexual para cada segmento educacional, desde a educação infantil até o ensino médio. O que deve haver é a conscientização para o respeito às diversas *identidades de gênero*²³ e *orientações sexuais* dos sujeitos.

A ideologia de gênero não é um constructo de pesquisadoras/es para ser trabalhado dentro das escolas, mas sim um movimento construído no interior da igreja, no sentido negativo de controle. Como a maioria da sociedade tem dificuldades em falar, não sabe como agir em relação a esse movimento, justamente pela falta de conhecimento, acaba por ficar contra a educação sexual ou no silêncio absoluto.

²³ Identidade de Gênero: Expressão utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Entretanto, atualmente, a identidade de gênero corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. Os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Cabe enfatizar que a identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual (atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos) (PARANÁ, 2010(a), p.10).

Visto que a desinformação e a repressão estão fortemente arraigadas na sociedade por meio dos grandes instrumentos de controle, inclusive a escola, evidencia-se a urgência de formar as/os professoras/es das/dos futuras/os professoras/es, no sentido da *educação sexual emancipatória*, educação esta na qual a/o professora/or é o agente da mudança. É preciso que a/o professora seja de fato portadora/or de valores emancipadores no tocante às lógicas de poder que estruturam e oprimem a sociedade .

A nudez completa só começou a ser praticada por volta da metade do século XX, sendo antes executada com frequência somente nos bordéis. “Fazia-se amor no escuro sem que o homem se importasse com o prazer da mulher” (DEL PRIORE, 2011, p.81).

Havia uma preocupação médica com a iniciação da mulher. Esta não podia mostrar conhecimentos sexuais e deveria casar-se virgem, pois “obedeceria” melhor a quem a iniciasse. Posturas ilegítimas eram proibidas. As posições consideradas legítimas eram papai e mamãe²⁴ e a mulher ajoelhada de costas, posição esta indicada para a procriação. Isso tudo, aliado à responsabilidade imposta pela medicina aos esposos, não poucas vezes vislumbrava um horizonte de aflições para os casais. Nessa lógica machista, o adultério masculino era necessário ao bom funcionamento do sistema.

Ainda no século XIX, segundo Del Priore, “partia-se do princípio de que, graças à natureza feminina, o instinto materno anulava o instinto sexual e, conseqüentemente, aquela que sentisse desejo ou prazer sexual, seria inevitavelmente anormal” (2011, p.90).

Uma grande linha divisória correlacionada à diferença sexual e ao gênero foi estabelecida na cultura ocidental moderna para diferenciar as variadas expressões de orientação sexual. “Isto se deveu, em parte, às conseqüências das teorias biomédicas ocidentais do século XIX, das quais se originou a **sexologia**” (BRASÍLIA, 2009, p.124).

Os médicos debruçavam-se sobre a sexualidade alheia, examinando seus pormenores. Dessa forma transformavam seus tratados em literatura pornográfica de

²⁴ O homem em cima da mulher, esta em posição decúbito dorsal.

grande interesse no período referido. Na virada do século XIX para o século XX percebemos a mudança das razões e explicações para a reprodução humana, mas o tema continuava sendo a necessidade da reprodução. Era preciso povoar a pátria para continuar existindo as massas de mão de obra barata, tão necessárias ao desenvolvimento do sistema produtivo capitalista.

No século XX multiplicaram-se os ginásios, os professores de ginástica e os manuais de medicina que chamavam a atenção para as vantagens físicas e morais dos exercícios. O corpo e os movimentos começaram a ser valorizados. A exposição física aumentou juntamente com o “hibridismo urbano do gosto das camadas médias e populares” (DEL PRIORE, 2011, p.106). O corpo íntimo e sexuado viu as disciplinas e a rigidez do passado irem se dissolvendo para dar lugar ao prazer. É o princípio da *contradição* evidenciado! Envelhecer passou a denotar perda de prestígio social e afastamento do mesmo. A gordura é atribuída à falta de sensualidade e à velhice.

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos que o problema do enraizamento de conceitos machistas, sexistas, heteronormativos e homofóbicos, que fazem uma leitura preconceituosa à *sexualidade*, estão presentes na *formação de professoras/es*, formação esta que é fruto de um contexto *histórico* social. A *contradição* está presente *no* lidar com os preconceitos. Observa-se, na fala do professor Álvaro, quando questionado sobre já ter presenciado atitudes machistas e/ou homofóbicas no espaço escolar, que há situações concretas de preconceito e discriminação, mas também se vislumbra uma abertura maior em lidar com a diversidade sexual hoje:

*Sim, sim, com certeza. Um exemplo, quando eu retornei pro... quando eu trabalhei em outra instituição, dá pra citar né?, o Colégio *****, que é um ambiente eminentemente masculino, né? Havia muito... com os meninos que eram mais... que tinham...é...é...uma feição, um gestual de repente não tão masculinizado, não tão viril, né, como se pede num ambiente daqueles, se pede entre aspas né...havia muito assim, realmente, muita discriminação, bem mais latente assim...é...e coisas assim...do tipo...o diretor dizer: “ai, no colégio**** o número 24 tinha que sair da chamada”, sabe o preconceito já embutido, embutido, embutido. Bem complicado. Aqui no Mário de Andrade, eu, por exemplo, quando eu voltei em 2009 pra cá, eu tive uma situação, que até eu fiz uma fala num conselho de classe, de uma pedagoga, chegar para um aluno, do curso de Formação de Docentes, e solicitar que ele... assim... “Quando é que você vai mudar isso? Quando é que você vai deixar de ser gay?”. E aí ele foi reclamar para uma professora etc. e tal, que apesar da religiosidade dela muito mais aberta, muito mais laica, na sua prática dentro da*

escola, né, aí a professora me contou. Eu fiz essa fala no Conselho de Classe, quer dizer, no curso de formação de docentes, nós ainda tínhamos que chegar nesse ponto de um professor, um profissional da educação, pedir ao aluno para ele deixar de ser uma coisa que ele simplesmente é! Quer dizer, como é que você deixa de ser? Você pode deixar de estar, mas agora... deixar de ser... Você é! Ponto né? Então, vivências... e outras questões, claro, né, assim, isso pra mim grita porque, trata-se de um profissional de educação, né? Agora você ver acontecendo entre os alunos hoje muito menos, sabe, eu acredito assim, que hoje muito menos do que se tinha. Até porque o adolescente hoje, ele é muito mais permissivo com a diversidade do que a nossa geração, por exemplo. Eu vejo isso, assim, nitidamente. Claro, ele é permissivo com uma série de outras coisas, na perspectiva do próprio modismo. É “cult” pra alguns alunos aceitar a diversidade. Não necessariamente que ele trabalhou isso conscientemente, Não é que eles sejam necessariamente pessoas mais respeitosas do que a nossa geração, mas hoje, nessa questão especificamente do lidar com a diversidade sexual, eu acho que eles são mais tranquilos do que foi a nossa geração. Quer dizer, as pessoas eram muito mais bloqueadas há dez, quinze anos, muito mais fechadas, sofriam mais com piada, riso. Hoje não, eu vejo assim hoje. Se aceitam, mas se aceitam também porque as pessoas, acredito, elas tiveram mais abertura social de aceitar também. Coisa que antigamente você não tinha tanto (ÁLVARO).

1.1.3 A diversidade sexual nesse contexto histórico: inicialmente a homossexualidade.

O termo homossexualidade foi inventado por um médico húngaro em 1869. Este solicitou ao ministro da justiça da época, que a lei prussiana que condenava a homossexualidade fosse abolida. Inicialmente o termo era empregado para “descrever uma pessoa com certos atributos e não uma experiência universal. Embora por muito tempo fosse usado para designar os homossexuais masculinos, o termo se aplica aos dois sexos” (WEREBE, 1998, p.44).

A homossexualidade, no século XIX, ainda era considerada como homossexualismo, um comportamento perigoso, uma doença.

Os médicos apoiavam esse estigma com base nos preconceitos cristãos. E a orientação homossexual se tornou objeto de estudos clínicos. O homossexual passou de pecador a doente, necessitando de tratamento. Todos os gestos e roupas que os rapazes usavam e fugiam ao padrão considerado masculino, indicava a “doença” homossexual. O mesmo acontecia com as moças que fugiam do padrão feminino heterossexual. Del Priore (2011), acerca da homossexualidade, diz: “E os homens que

amavam homens e as mulheres que amavam mulheres? Discretos quando não perseguidos e vítimas de toda sorte de preconceitos, esses grupos tiveram que viver seu amor nas sombras, pelo menos até os anos 60” (p.169).

São muitos os termos usados para designar o homossexual masculino. O termo americano *gay* “nasceu nos Estados Unidos, depois das primeiras lutas do movimento homossexual no fim dos anos sessenta e faz referência a uma autodefinição por parte dos indivíduos. No Brasil, é comum designar o homossexual como *veado*” (WEREBE, 1998, p.44).

Foi na década de 1960 que nasceram os movimentos feministas e de homossexuais e houve alterações significativas nas subculturas homossexuais, nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Muitos homossexuais que sofriam pressões em suas comunidades de origem, buscavam trabalho e a fuga da pressão familiar sofrida por suas orientações sexuais, consideradas aberrações.

Embora houvesse organizações LGBT no Brasil no período pós- guerra, somente “nos anos 1970 que se têm registros documentados, com o Jornal o Lâmpião da Esquina, em 1978” (FIGUEIRÓ, 2007, p.102). O primeiro grupo homossexual brasileiro foi o Somos, que nasceu em São Paulo em 1979. E o Primeiro Encontro Brasileiro de homossexuais foi realizado em 1980. Depois surgiram outros grupos, porém havia muitas divergências políticas sobre os rumos de tais movimentos. A AIDS também afetou na participação dos gays nesses movimentos, havendo então um grande declínio do ativismo LGBT.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990 o movimento LGBT começou a se mobilizar novamente. Surgiram as ONGS com capacidade organizativa para a luta contra a AIDS e também campanhas em massa que serviram “de escola para a criação de grupos GLBTT²⁵” (FIGUEIRÓ, 2007, p.102).

Com relação aos movimentos LGBT no Paraná, Figueiró (2007) esclarece:

Em 1995, em Curitiba, foi criada a ABGLT-Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, durante o VIII Encontro Brasileiro (o então EBGL), com 31 grupos GLBTT fundadores. De certa

²⁵ GLBTT: Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. É desta forma que Mari Neide Damico Figueiró usa a nomenclatura para o movimento que nós chamamos de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Ambas as nomenclaturas são consideradas corretas pela comunidade científica que pesquisa tais movimentos.

forma, este foi um marco de uma tendência de organização, bem como do fortalecimento destes segmentos e, a partir daí, houve um rápido crescimento no número de grupos e redes que reivindicam a igualdade de direitos. As paradas GLBTT começaram a tomar força, também, no ano de 1995, dando visibilidade à causa. Houve uma parada no final do EBGL, em Curitiba, e outra, no Rio de Janeiro, no final da Conferência Internacional da ILGA – Associação Internacional de Lésbicas e Gays.

Sabemos que antigamente como hoje, no Brasil, a homossexualidade, assim como a heterossexualidade, não tem classe social, etnia nem religião. Elas simplesmente existem. “A homossexualidade não foi criada por uma organização social particular, mas seria antes uma forma fundamental da sexualidade humana que se exprime em todas as culturas” (WEREBE, 1998, p.45). E apesar de Planos²⁶ e Leis para acabar com a homofobia, as pessoas com orientação sexual diferente do que prega nossa sociedade heteronormativa, ainda sofrem e lutam muito pelo direito de viver sua orientação sexual naturalmente.

Na primeira década do novo milênio houve avanços significativos na promoção da cidadania LGBT. O governo federal deu abertura para a implementação de políticas públicas afirmativas. Vários estados e municípios já aprovam a legislação LGBT e há jurisprudência que concede os direitos LGBT. Porém ainda há resistências e muito preconceito velado no Congresso Nacional, no tocante à legislação favorável à diversidade sexual dos cidadãos.

Conforme o Livro de Conteúdos de Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, “a posição vigente hoje, do ponto de vista científico e ético que sustenta o respeito por todas/os as cidadãs e os cidadãos, é a de que a vivência da sexualidade faz parte da identidade da pessoa e deve ser compreendida em sua totalidade” (BRASÍLIA, 2009, p.126). Portanto a sexualidade de cada uma/um deve ser respeitada em suas subjetividades. “Atualmente, existe consenso sobre a ideia defendida por Freud de que os homossexuais não constituem um grupo com características particulares que se poderia separar dos outros indivíduos” (WEREBE, 1998, p. 49).

²⁶ Exemplificamos com o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná (PARANÁ, 2013).

A ideia de Freud de que os homossexuais não devem ser separados dos outros indivíduos vem a corroborar com nossa pesquisa por esclarecer aspectos há muito tempo apresentados pelo precursor da psicanálise. Sobre a homossexualidade, Freud (1901) afirma:

Tampouco nos devemos esquecer de que a perversão que nos é mais repelente, o amor sensual de um homem por outro, não só era tolerada num povo culturalmente tão superior a nós quanto os gregos, como também lhe eram atribuídas entre eles importantes funções sociais (p.32).

Por que separar as pessoas pela sua orientação sexual? Em que afeta a orientação sexual do ser humano nas suas relações profissionais e/ou pessoais não conjugais? “A homossexualidade está presente em todos os sexos, raças, etnias e convicções religiosas. Não há como, salvo auto-identificação ou atribuição por terceiros, distinguir por mero recurso visual, de antemão, homossexuais de heterossexuais” (RIOS, 2014, p.24).

Entendemos que enquanto as escolas forem espaço de preconceito e discriminação por orientação sexual, precisamos sim, formar as/os professoras/es para o entendimento de que não há características específicas que nos permitam definir a orientação sexual das pessoas, a não ser a própria assunção de cada um sobre sua orientação sexual. E, principalmente, entender e fazer entender que não há motivo para que seja definida a orientação sexual de cada um como condição para pertencer a qualquer grupo.

O Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná afirma:

É fundamental que o Estado, em consonância com seu papel de diagnosticar situações de vulnerabilidade, planejar, financiar e executar políticas públicas, atue como mediador social na defesa e promoção de direitos, realizando ações que reconheçam a existência de novos arranjos sociais e sujeitos invisibilizados, bem como a efetivação de seus direitos políticos, civis, econômicos e sociais (PARANÁ, 2013, p.11).

Deparamo-nos com um material rico na construção de Políticas Públicas do Paraná, específicas para promover a defesa dos direitos dos sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade. Porém é preciso ir muito além do papel. Entendemos que o primeiro passo foi dado. As Políticas estão aí, porém não há como

exigir a efetivação das mesmas, no espaço escolar, se quem está na escola, as/os professoras/es e toda a comunidade escolar, não se instrumentalizar/ fundamentar e não discutir/ interagir com tais documentos no sentido de efetivar tais ações, bem como, trabalhar com a comunidade escolar.

A questão do gênero também deve ser ressaltada, visto que o machismo, a homofobia²⁷, a lesbofobia²⁸, a bifobia²⁹, a transfobia³⁰ e o sexismo³¹ ainda imperam na sociedade e são fortemente reproduzidos nas escolas, com uma lógica que ainda os sustenta.

1.1.4 Nesse contexto histórico o machismo: defunto que insiste em ressuscitar a cada dia ou o defunto que nunca o foi?

Entendemos que a fonte das relações desiguais entre os gêneros tem suas origens na sexualidade e é reforçada no sistema capitalista de relações sociais, como arrolamos no início do primeiro capítulo da presente dissertação. “Famílias, lares e sexualidades são, no fim das contas, todos, produtos dos modos cambiantes de produção. É assim que Engels concluía suas explorações sobre a *origem da família*” [...]. (SCOTT, 1995, p.78).

A década de 1960 se desenvolveu com avanços significativos por meio dos movimentos feministas, haja vista que as mulheres principiavam a escolher, não sem muita luta, pela desobediência às normas impostas socialmente. Os homens percebiam, então, que não podiam dar ordens às suas esposas, como se fossem seus donos. Os maridos violentos começaram a ser enxergados como homens brutos e não mais proprietários das suas mulheres. Quando o amor acabava, algumas enfrentavam a

²⁷ Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual (BRASÍLIA, 2009, P.35).

²⁸ Termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra as lésbicas (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual) (PARANÁ, 2010a, p.11).

²⁹ Termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra bissexuais (PARANÁ, 2010a, p.9).

³⁰ Termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual) (PARANÁ, 2010a, p.14).

³¹ Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino (BRASÍLIA, 2009, p.178).

separação. Não sendo possível romper o casamento, muitas mulheres também passaram a praticar o adultério, ato praticado pelos homens já há muito tempo.

O golpe militar de 1964 acelerou as mudanças; “o milagre econômico” expandiu as cidades e também os motéis e pornoshops. Os trajes nas revistas e capas de discos foram ficando cada vez mais ousados. Por outro lado, esses também foram anos de muita falta de liberdade, de censura e perseguições, torturas e exílios. Assim, vemos, mais uma vez, o princípio da *contradição* emergente com o fechamento político do golpe militar, pois “há referências a um forte processo de moralização e puritanização dos discursos, em todos os campos, o que foi bastante reforçado no que tange à juventude” (PEREIRA, 2006, p.86).

O fim dos anos 1960 foi uma época de históricas lutas no campo da sexualidade, mas também de grande censura e repressão sexual. A *contradição* reside entre a censura e o silêncio. Não se fala e não se pode falar em sexualidade, mas ainda assim, há uma pseudoabertura para a temática.

1.1.5 A repressão continua.

Nesse processo contraditório vislumbraram-se os anos 1970, por um lado caracterizado por um “retrocesso ao puritanismo e intensificação do rigor da censura de obras teatrais, literárias, de filmes e de programas de televisão” (PEREIRA, 2006, p.87) e por outro, os anos 1970 reforçaram os movimentos iniciados na década de 1960, aumentando a busca pela valorização das minorias. Então a questão da mulher começou a mudar de forma e a *sexualidade* passou a ser vista com olhar científico. A pílula anticoncepcional foi aceita por homens e mulheres. O orgasmo media a qualidade das relações, sendo direito de ambos os sexos. Músicas, filmes e novelas valorizavam cada vez mais o amor e o sentimento de homens e mulheres, porém, convém lembrar, dentro dos princípios da heteronormatividade e do machismo latente. “E aos trancos e barrancos, discutia-se um novo modelo de feminilidade, mas, também, de masculinidade” (DEL PRIORE, 2011, p.179).

A sociedade dos anos 1980, saturada de tantos excessos, sofreu com a ressaca pornográfica. Assim sendo, discutia-se para se chegar a um consenso sobre o que era obscenidade, afinal. Em 1982, o então presidente da República do Brasil, João Batista Figueiredo, assustou a população com um pronunciamento em horário nobre na

televisão, quando condenou o obsceno e o pornográfico, sendo tal fato visto como um retorno autoritário dos censores. Nesse mesmo período, também alguns movimentos conservadores tentaram impedir a transmissão de programas que insinuavam imagens de ato sexual.

No início dessa mesma década a pornochanchada brasileira perdia boa parte do seu público devido à crise mundial, na qual o Brasil incluía-se. A classe artística brasileira, preocupada com a opinião pública, passou a evitar atuações nesse tipo de filme. Então os filmes pornográficos americanos começavam a desembarcar no Brasil e a fazer sucesso.

Na mesma época, os estudos empíricos sobre a *sexualidade* se multiplicaram com o surgimento da AIDS. O foco era a questão epidemiológica do termo. “A abertura política favoreceu a discussão sobre novos temas, como a gravidez na adolescência, no início dos anos 80 e posteriormente a tematização da AIDS, no final da mesma década” (PEREIRA, 2006, p.89).

A AIDS chega, em meados dos anos 1980, como um castigo para os “excessos de libertinagem”. Falava-se do “câncer gay”. E o preço pago pela sociedade pelo desconhecimento das formas de transmissão da AIDS não foi baixo. Milhares de pessoas contraíram a AIDS por não se prevenirem com o uso da camisinha durante relações heterossexuais, acreditando que só os homossexuais poderiam contraí-la. No final da década de 1980, havia sido dado um “nó nos costumes” (DEL PRIORE, 2011, p.215), já que as pessoas tiveram de (re) avaliar hábitos sexuais, estilos de vida, princípios morais e de cultura.

No início do século XXI, ainda temos, acerca da sexualidade, uma herança médico-cultural do vitorianismo, sob a égide de um modo de vida consumista e individualista de uma sociedade capitalista e globalizada. Temos “uma concepção de sexualidade ainda limitada, normatizada e geradora de culpa, angústia e ansiedade” (RIBEIRO, 2005, p.8). Sofremos as consequências desta moral anti-sexual que influencia nossas atitudes em relação à sexualidade, inclusive na escola.

Mergulhadas nesse processo eloquente de busca de direitos sexuais, de igualdade no tratamento dos gêneros e de extinção da homofobia, da bifobia e da transfobia estamos nós, pesquisadoras, nos envolvendo em nossa prática profissional e

dialogando com essas/esses autoras/es que dizem o que queríamos dizer sem saber como, o que sentimos e queremos mudar. Percebemos e sentimos em nós mesmas - que trazemos em nossas raízes, firmemente fixadas em nossa formação, e nem por isso livres de ser por vezes arrancadas e trocadas - o quão difícil é nos desprendermos de certas crenças e conceitos arraigados, quase inconscientemente, em nossas vidas, em atitudes veladas e não veladas, quase impulsionalis.

Dialogamos com nossos pares, professoras/es do curso de Formação de Docentes e descobrimos muitas possibilidades de mudança. Há um querer aprender, um querer mudar para melhor, para o respeito e à justiça social; e nisso inclui-se a justiça sexual.

Eu não consigo mais... é...participar nem de piadinhas , nem de comentários. É... é... tanto na escola quanto em casa, quanto em grupo de amigos eu já digo assim: “para, a gente tá sendo preconceituoso”. Porque a partir do momento que a gente para e reflete sobre isso, a gente não consegue mais... embora isso fez parte muito tempo na minha vida , esse preconceito. Até eu não tomar conhecimento, não saber o que era, né, assim... é ...culturalmente. a gente cresce aprendendo ...eu , por exemplo, cresci ouvindo que essa diversidade sexual era porque a pessoa era doente, era pecaminosa, era vergonhosa, inclusive era um tabu muito grande que existia, inclusive sobre sexualidade, né? Tudo era pecado (TAMÍRIS).

Porém há muitos entraves ainda, que escapam às leis e às propostas pedagógicas das escolas. Há de se arrancar muitos “fantasmas” que pairam enraizados e à nossa volta.

Olha, eu vejo que primeiro, eu acho que carece de formação do docente que está trabalhando com a formação de docentes. Como com qualquer docente. Acho que carece de formação. Não há preocupação de você ter uma formação sistemática dentro dessa temática ou uma formação que atinja a todos. Primeiro ponto, quer dizer, como eu te falei, nós tivemos essa defasagem na formação inicial e não houve uma preocupação. Apesar de você ter hoje essas questões todas postas na legislação, nas diretrizes etc., eu não vejo que disso derivou uma grande preocupação, uma formação maior. Já tem um limitador, né. E o outro ponto que eu vejo é... é... é que claro, seria necessário você ter essa formação. Primeiro porque o adolescente, ele tá vivendo uma transposição, uma... quer dizer , ser jovem, é ter tudo isso, muito vivo, muito gritante e muito incômodo, quer dizer, é o momento em que você não entende a si próprio , imagine você entender coisas muito claras da sua sexualidade , da sua visão de mundo, quanto a gênero , quanto a tudo isso né. Então eu acho que seria meia a mão e a luva assim você trabalhar essas

temáticas no Formação de Docentes. Mas eu não vejo que isso aconteça de maneira muito aprofundada não... por todo este contexto que eu te passei (ÁLVARO).

Esse desafio é o que lançamos no resultado do diálogo que tivemos com as/os professoras/es do Curso de Formação de Docentes do Colégio Mário de Andrade, sem nunca deixar de dialogar também com pesquisadoras/es que já fizeram boa parte dessa história. E continuam fazendo.

Eu penso assim que os professores têm que estudar, fazer um grupo de estudo sobre isso porque as alunas, os alunos vão lidar com situações, com crianças, com situações as vezes de masturbação, de manipulação do órgão genital dentro da sala, de os meninos irem pro banheiro. Então eu acho que de alguma maneira a gente tinha que trabalhar. Eu em Fundamentos Psicológicos trabalho em algumas situações com elas, cito alguns exemplos, algumas coisas. Mas eu acho que ainda é um trabalho assim que não sei... até entristece as vezes porque parece que não atinge. Parece que a gente tá falando de uma outra coisa, que não é com eles, que não é uma coisa assim muito presente. E daí não sei se surte muito efeito mas é importante, deveria ter (DALVA).

O depoimento de Dalva traz à tona uma reflexão oportuna na questão da sexualidade e do gênero: “*Parece que a gente tá falando de uma outra coisa, que não é com eles, que não é uma coisa assim muito presente. E daí não sei se surte muito efeito mas é importante, deveria ter*”. Dalva se refere às/aos alunas/os, mas nós temos essa percepção também nas/nos professoras/es. É preciso que estas/es se entendam na relação com as/os alunas/os, pois também não são atingidos, é como se não fosse com elas/eles a necessidade urgente da compreensão dos conceitos referentes às diferenças sexuais e de gênero para lidar com suas/seu alunas/os.

1.2-Os conceitos de Gênero e a apropriação cultural das diferenças sexuais.

Embora se afirme algumas vezes que a “ideologia de gênero” “reflete” as estruturas econômicas e sociais, há também um reconhecimento crucial da necessidade de compreender “o vínculo” complexo “entre a sociedade e uma estrutura psíquica persistente” (SCOTT, 1995, p.79).

O presente estudo se utiliza dos conhecimentos produzidos pela ciência psicanalítica e suas contribuições para educação e sexualidade humana, na qual a identidade de gênero se baseia no medo da castração, porém reforçamos a importância

da investigação *histórica*, ou seja, “é preciso examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p.88). A referida autora alega o objetivo de descobrir os papéis e simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos e encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la.

Ai... hoje gênero tá bem difícil de você conceituar né? Porque hoje gênero, a questão de gênero tá envolvendo a mídia. Toda essa parte da discussão aí do feminino e do masculino. Ele hoje, ele tá sendo posto assim como sei lá se uma questão ultrapassada, mas ele tá mais numa linha da igualdade, do respeito à sua definição. Porque você tem masculino se definindo feminino. Tem feminino se definindo masculino. E aí você tem... você tem que ter esse respeito e essa ... eu acho que é um novo momento que a sociedade tá vivendo em relação a gênero, né? É uma construção. Ainda a gente tem muitos paradigmas, muitos preconceitos, mas acho que é um novo momento, é uma fase. Não sei no que vai dar essa fase depois . Mas acho que é um novo momento, é uma transição aí, né... (GABRIELA).

Gênero é o reconhecimento que a pessoa tem, né, digamos , ela se reconhece em determinado sexo. “Eu sou mulher, eu sou homem”... Desta forma (TAMÍRIS).

A divisão dos corpos em femininos e masculinos tem uma *história* que está intimamente relacionada à forma como a cultura ocidental compreende a natureza e as relações de gênero. “Nesse contexto, os fatos científicos, localizados em determinado tempo e espaço refletem as concepções socioculturais, demandas políticas e interesses econômicos de cada contexto.” (FERREIRA, 2013, p.74). Imersa nessa realidade a forma de olhar o corpo é moldada.

1.2.1 Mulheres e a luta pela igualdade no tratamento de gêneros.

O século XX foi marcado pelo reconhecimento dos direitos de grupos antes ignorados ou oprimidos. Dentre tais grupos está o movimento feminista. O nascimento dos movimentos de defesa das minorias fez crescer a consciência das desigualdades e discriminações. Aos movimentos feministas coube a tarefa de levar ao público a

discussão das diferenças de poder entre os gêneros, de questionar os privilégios masculinos desde o início das civilizações e de reivindicar para as mulheres o direito de serem suas próprias donas. A partir desses movimentos, “cresce a consciência de que a falta de equidade entre os gêneros, profundamente arraigada na sociedade, gera comportamentos considerados “naturais”, que são obstáculos à concretização dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher” (BRASIL, 2008, p.45).

Desde o início das pesquisas das historiadoras feministas acerca de gênero, as mesmas afirmavam que os estudos das mulheres não acrescentariam somente novos temas, mas que haveria um “reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, p.73).

O interesse das/dos pesquisadoras/es feministas denotavam a forma pela qual a nova *história* incluía as experiências das mulheres e tornavam o gênero como categoria de análise, em que a analogia com a classe e com a raça eram explícitas. Assim, havia um “envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido da natureza da sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos” (SCOTT, 1995, p.73): o gênero, a classe e a raça. A categoria classe está fundamentada na teoria de Marx sobre a determinação econômica e a mudança histórica. Nesse caso trabalhamos com uma série de definições que implicam uma ideia de causalidade econômica e uma visão do processo ao longo do qual a *história* caminhou dialeticamente. No caso do gênero há uma ampla gama de posições teóricas ou mesmo de simples referências descritivas às relações entre os sexos. Nós optamos pela posição teórica *dialética* no estudo do gênero, pois entendemos que a opressão sofrida pelo gênero feminino é anterior ao capitalismo, porém é nele fortemente reforçada e naturalizada.

Discutir o gênero como uma categoria analítica ajuda-nos a entender como o mesmo funciona nas relações sociais e humanas e como ele dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico. Scott (1995) afirma que “o uso do “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (p.76).

As/os primeiras/os feministas marxistas tematizavam os seguintes problemas: elas/eles não aceitavam o essencialismo biológico que determinava a divisão sexual do

trabalho sob o capitalismo; consideravam desnecessário discutir os modos de produção; reconheciam que os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero, sendo a subordinação das mulheres anterior ao capitalismo, porém nele reforçada, como já afirmamos em nossa fundamentação, e continuavam a busca por uma explicação materialista que excluísse as diferenças físicas naturais.

Conforme Scott (1995):

Uma tentativa importante de sair deste círculo de problemas veio de Joan Kelly em seu ensaio “The Doubled Vision of Feminist Theory”, onde ela sustentava que os sistemas econômicos e os sistemas de gênero interagiam para produzir as experiências sociais e históricas; que nenhum dos dois era causal, “mas que os dois operam simultaneamente para reproduzir as estruturas socioeconômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular”. A ideia de Kelly de que os sistemas de gênero teriam uma existência independente constituiu uma abertura conceitual decisiva, mas sua determinação em permanecer dentro de um quadro marxista levou-a a enfatizar o papel causal dos fatores econômicos até mesmo na determinação do sistema de gênero (p. 79).

Scott faz uma crítica ao ensaio de Kelly, afirmando que esta introduziu a ideia de “*uma realidade sexual baseada*”, mas ela tendia a enfatizar o caráter social mais do que o sexual de tal realidade e, frequentemente, o “social” era entendido em termos de relações econômicas de produção. Scott também faz referência a estudos das feministas americanas, em “Powers of Desire” (1983), em que estas centraram seus questionamentos na política sexual e colocaram a questão da causalidade propondo uma série de soluções. Diferentemente de Scott, não temos como objetivo aqui apontar a falta de unanimidade analítica das autoras do referido ensaio, mas sim entendemos que o fato de elas sublinharem a causalidade dos contextos sociais não impede de reconhecer a importância de se estudar a estruturação psíquica da identidade de gênero, como elas também afirmam, segundo Scott.

1.2.2 A construção social dos gêneros.

O referencial inicial da construção da nossa identidade sexual é o sexo biológico. Desde pequenos, nos ensinam que se tivermos pênis, seremos consideradas/os do grupo masculino e chamadas/os de homem. Se tivermos vulva/vagina, seremos do grupo feminino e chamadas/os de mulher. A partir da diferenciação de nosso gênero, iremos receber da sociedade um tratamento de acordo

com os valores por ela construídos. Vamos crescendo e nos identificando com atitudes, profissões, roupas, ídolos, independente de serem considerados masculinos ou femininos. “Entretanto vamos sendo encorajados pela sociedade a abrir mão das escolhas que não são consideradas condizentes com nosso sexo biológico” (BRASIL, 2008, p. 59).

No ocidente domina o estereótipo masculino engessado no machismo, que se exige que o homem negue suas próprias necessidades afetivas, já que a “expressão de emoções é considerada sinal de fraqueza” (BRASIL, 2008, p.44). Tal estereótipo induz o homem a demonstrar autossuficiência e independência. Ele cresce aprendendo que tem que provar sua superioridade em relação aos outros, obtendo sucesso e poder. As massas ainda hoje têm a imaginação povoada pelo supermacho que se submete aos comandos do estereótipo masculino. Conforme o Guia para formação de profissionais de saúde e educação, Brasil; 2008,

na verdade, esse estereótipo masculino é inacessível aos homens de carne e osso, o que provoca tensão entre o ideal coletivo e as possibilidades dos homens reais. A imagem mítica de sucesso, potência, controle e força acabam fazendo com que os homens tenham a sensação de que são incompletos, insuficientes. Tal sentimento é fonte de angústia e leva muitos homens a lutar, continuamente, para provar a própria superioridade, agredindo outros homens e, sobretudo, agredindo e humilhando as mulheres. Provar virilidade exige que o homem com frequência, manifeste brutalidade, explore as mulheres, tenha reações rápidas e agressivas (p.44).

Os homens têm as mesmas necessidades que as mulheres: amar e ser amado, comunicar emoções e sentimentos, ser ativo e passivo, assim sendo, o modelo de masculinidade dominante é prejudicial aos homens, tanto ao seu bem-estar físico, quanto ao emocional e mental. Porém o mito da onipotência masculina também proporciona satisfações fantasiosas aos homens, e por isso “o mito persiste, graças à cumplicidade dos próprios homens (e das mulheres) que são por eles oprimidos” (BRASIL, 2008, p.45).

1.3-Gênero e Psicanálise: A teoria de Gênero em Freud.

Por que é importante que as/os professoras/es que formam professoras/es estudem a teoria de gênero em Freud? Entendemos que os cursos que formam as/os professoras/es que lecionam para futur

as/os docentes deveriam preparar, de fato, aquelas/es, no sentido de possuírem o domínio dos temas *sexualidade* e *gênero*, para poder fazer as/os futuras/os professoras também se fundamentarem adequadamente, ou seja, para que se efetive a *práxis*³² pedagógica. A psicanálise representa “a contribuição mais importante e mais rica para o estudo da *sexualidade* humana, tendo oferecido o sistema explicativo mais completo sobre a vida sexual” [...] (WEREBE, 1998, p.21). Somente depois de Freud a *sexualidade* passou a ser pesquisada de maneira ampla e não somente limitada no sexo, nas suas funções reprodutivas e nas suas localizações anatômicas imediatas. Antes de Freud, a *sexualidade* [...] “era restringida a um mínimo biológico-órgão, instinto finalidade” (FOUCAULT, 1988, p.165).

Freud revolucionou radicalmente o próprio conceito de *sexualidade*, pondo em xeque a questão da centralidade sobre a reprodução sexual e as diferenciações estáticas entre homem e mulher. Segundo ele, os indivíduos não são pré-determinados biologicamente, mas também não são somente resultados das relações sociais. É no inconsciente que as possibilidades do corpo adquirem significação.

A escola freudiana está preocupada com os processos pelos quais a identidade do sujeito é criada, centrando-se nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança “a fim de encontrar pistas na formação sobre a identidade de gênero” (SCOTT, 1995, p. 80).

Freud costumava questionar os professores, médicos e familiares em suas palestras: “Por que estariam constantemente reprimindo as crianças nas escolas e em casa na prescrição de condutas chamadas saudáveis?” (GAGLIOTTO *et al.*, 2012, p.110).

São várias as formas de se compreender a sexualidade da criança, porém “a mais difundida é a freudiana” (GAGLIOTTO *et al.*, 2012, p. 111). Freud cria uma teoria das várias fases do desenvolvimento psicosssexual. Cada uma das fases

³² A expressão *práxis* refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 2013, p.460).

corresponde a uma organização da *sexualidade*, denotando uma estruturação no próprio psiquismo. O autor abandona as concepções biológicas e se aproxima de uma concepção psíquica para explicar a *sexualidade*. Primeiramente o referido autor entendeu que a relação da criança com ou outro era de dependência absoluta, depois a dependência foi entendida como relativa. Essa relação é essencial no conceito freudiano de sexualização. Conforme Gagliotto *et al.* (2012);

A ideia remanescente de um prazer vinculado ao objeto que propiciou a satisfação primeira é sempre revivida e, *inconscientemente*³³, registrada fazendo com que a associação entre prazer e objeto seja reativada. A satisfação, ou seja, o prazer é promovido pelo desejo; satisfazer um desejo psíquico difere de satisfazer uma necessidade fisiológica como a fome (p.111).

A teoria freudiana identifica três fases referentes à manipulação dos órgãos genitais; a primeira na lactância, com ênfase no prazer oral e anal, a segunda retorna por volta do quarto ano de vida, “seja como um estímulo de prurido centralmente condicionado, que exorta a uma satisfação masturbatória, seja como um processo da natureza de uma poluição, que em analogia com as poluições da maturidade, chega à satisfação sem ajuda de ação alguma” (FREUD, 1905, p. 40). O autor afirma também que “todos os detalhes dessa segunda fase de atividade sexual infantil deixam atrás de si as mais profundas marcas (inconscientes) na memória da pessoa, determinam o desenvolvimento do seu caráter, caso ela permaneça sadia, e a sintomatologia de sua neurose, caso venha a adoecer depois da puberdade” (FREUD, 1905, p.40). A terceira fase é a do onanismo da puberdade que costuma ser o único levado em conta. A *sexualidade*, então, está presente muito antes do que está legitimado pela ciência anteriormente à teoria psicanalítica freudiana. Segundo Gagliotto *et al.* (2012):

Ao insistir que a sexualidade infantil é própria da vida humana, demonstrando em seus trabalhos como reprimimos, enquanto sociedade, toda atividade sexual infantil, quer em casa, quer nas escolas, Freud passa a incomodar não só pais e educadores, mas toda uma comunidade científica que se encontrava até então, muito confortável e protegida por seus tabus (p. 112).

A psicanálise freudiana passa pela elaboração de duas teorias do aparelho psíquico do sujeito. A primeira diz que a interação entre o Inconsciente, Pré-consciente e Consciente resultam no funcionamento psicológico. E que o inconsciente

³³ Grifos das autoras.

é a maior parte de nossa psique, onde depositamos nossos desejos reprimidos, recalçados. Depois o autor elabora a segunda teoria do aparelho psíquico, que é composto pelo Id, pelo Ego e pelo Superego. O Id é a parte inconsciente da busca do prazer ilimitado e inconsequente, o Ego nasce a partir do Id e tem grande importância na estruturação do aparelho psíquico, tem uma parte inconsciente e outra consciente e sua função é estabelecer o equilíbrio entre os desejos incessantes do Id e a repressão do Superego. “Assim, o ego é originalmente criado pelo id na tentativa de enfrentar a necessidade de reduzir a tensão e aumentar o prazer” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p.11). O Superego tem a função de internalizar as normas sociais da personalidade, impondo limites e bloqueando os impulsos do id, “principalmente os de natureza sexual e agressiva, pois são os impulsos mais condenados pela sociedade quando exteriorizados” (SHIRAHIGE; HIGA, 2004, p. 19).

Segundo a teoria psicanalítica freudiana, a criança, após receber o alimento como necessidade biológica de manutenção da espécie, continua sentindo um prazer enorme, que não se apresenta mais como uma necessidade básica, mas como a busca de satisfação de um desejo que é sexual. A necessidade da construção e fortalecimento desse vínculo afetivo inicial é necessária para o bom desenvolvimento da criança, mas o autor afirma que essa relação deve ter um limite.

Todas as crianças precisam passar pelo processo de castração, que é o Complexo de Édipo. Mãe e filho, em tal processo, precisam entender que um não é tudo para o outro. É preciso “proporcionar à criança uma independência emocional que garanta a qualidade de suas relações sociais sexuais futuras” (GAGLIOTTO *et al.*, 2012, p.114).

Segundo Nasio (2007), “um conceito psicanalítico só tem valor caso se demonstre indispensável à coerência da teoria e à eficácia de nossa prática” (p.67). Conforme o referido autor, o Édipo responde a duas questões: como se forma a identidade sexual de um homem e de uma mulher e como uma pessoa torna-se neurótica. Então o Édipo pode solucionar o problema da origem da nossa *sexualidade* de adulto e a origem dos nossos sofrimentos neuróticos. “A neurose resulta de uma sexualidade infantil perturbada, interrompida em sua maturidade, hipertrofiada ou, ao contrário, inibida” (NASIO, 2007, p.67).

Quando Freud faz sua primeira classificação das neuroses, ele leva em conta a forma pela qual o ser humano se comporta em e com relação aos seus afetos, desse modo, Nasio (2007) aponta;

Efetivamente, foi ao sonhar, analisar seus sonhos, evocar sua infância e dirigir por escrito essas reflexões ao amigo e correspondente Wilhelm Fliess que Freud elaborou o Édipo [...]. O Édipo é uma invenção forjada por Freud na escuta de seus pacientes adultos (p.68).

Anos depois de escutar uma jovem histérica tentando saber se na infância ela fora seduzida por um adulto e tentando fazê-la relatar os detalhes do provável incidente para reviver seu vivido traumático, Freud opera uma grande mudança na sua teoria. Ele admite que “essas famosas cenas de sedução não haviam necessariamente ocorrido, sendo antes fantasias imaginadas de seus pacientes” (NASIO, 2007, p.69). Então os sintomas neuróticos não seriam a consequência de um abuso sexual realmente sofrido, mas de um abuso sexual fantasioso e esquecido. Sendo real ou não, a cena de uma sedução sexual infantil, cometida por um adulto perverso, permanece a verdadeira causa da histeria, sob a condição de ter sido recalcada. A histeria é o que se denomina de uma “doença do esquecimento” (NASIO, 2007, p.69).

A descoberta do Édipo tem como ideia principal o desejo incestuoso da criança de ser possuída pelo pai, segundo Nasio (2007):

O Édipo é uma *fantasia de sedução* na base da identidade sexual de todo homem e de toda mulher: uma fantasia de *prazer* e de *angústia*. Em geral, essa fantasia é metabolizada pela criança, mas pode ocorrer de o prazer, a angústia ou a dor serem traumáticas e dificilmente recalcáveis, isto é, de as emoções vividas pela criança edipiana na situação de sedução serem tão violentas que permaneçam ativas e fomentem uma neurose na vida adulta. A fantasia edipiana que não for liquidada permanece virulenta, aflora à consciência e se exterioriza repetitiva e compulsivamente na vida do neurótico (p.71).

Freud teoriza que toda criança deve consumir o complexo de Édipo, caso contrário estará fadada à neurose. Na raiz de todos os sintomas encontramos impressões traumáticas que têm origem na vida sexual infantil.

A neurose é um “sofrimento psíquico causado pela coexistência de sentimentos contraditórios de amor, ódio, medo e desejos incestuosos para com quem se ama e de quem se depende” (NASIO, 2007, p.93).

A visão psicanalítica defende que a afetividade do indivíduo é constituída paralelamente ao “EU”. Nosso “EU” não nasce pronto, mas é constituído a partir das inter-relações familiares e sociais. O prazer, o amor e o reconhecimento são elementos que formam a base para a construção e identificação do “EU”.

1.3.1 Relação psicanalítica com a instituição escola.

A criança precisa se apropriar do conhecimento e para isso é necessário que utilize sua estrutura cognitiva em conjunto com afetos e desejos. Quando a criança se relaciona com o/a professor/a da mesma maneira que se relaciona com seus pais, acontece a transferência. É nessa relação que o professor pode se tornar para a criança, inconscientemente, uma figura depositária de seus afetos, tanto amor, quanto ódio. Essa mediação é fundamental no ato de ensinar-aprender. Nela estão presentes processos conscientes e inconscientes de educadores/as e educandos/as. Há uma atuação indissociável entre desejo, afetividade e inteligência, assim, Gagliotto et al. (2012) apontam:

Se o professor tiver conhecimento sobre a psicanálise, trabalhará com sucesso os seus sentimentos e os sentimentos dos seus alunos, e não assumirá um papel autoritário, mas permitirá que o aluno pense por si, se tornando um ser crítico e independente. O professor precisa ser um mentor do seu saber e não detentor e impostor, mas saber renunciar ao poder, e deixar que o aluno mostre o poder que está em si mesmo de aprender através dos seus desejos (p. 119).

A afetividade é primordial na relação ensino-aprendizagem. Após o recalçamento, “as ideias inconscientes continuam a existir como estruturas reais no sistema inconsciente, ao passo que tudo que naquele sistema corresponde aos afetos inconscientes é um início em potencial impedido de se desenvolver” (FREUD, 1974, p.204).

No primeiro contato da criança com a escola, ela não tem ainda um pensamento formado, mas traz da família “um saber inicial que lhe foi concedido” (MRECH, 2003). Portanto, nos primeiros anos de vida, na família (cultura raiz), se dá o início da estruturação psicológica da criança, tendo na escola a continuidade desse processo. Gagliotto *et al.* (2012) reforçam que “o professor precisa conhecer e entender qual é a imagem de adulto que a criança internalizou no âmbito da família e

identificar se esta imagem está ajudando ou dificultando os novos relacionamentos no ambiente escolar” (p.120).

1.3.2 Psicanálise e educação: contribuições.

Optamos pelo método materialista *histórico dialético* em nossa pesquisa pelo fato de o mesmo nos proporcionar uma leitura histórica das formas como a *sexualidade* e o *gênero* foram tratados nos diferentes contextos socioeconômicos. Como recurso teórico, lançamos mãos dos conhecimentos psicanalíticos porque contribuem para o trabalho pedagógico das/dos professoras/es, sobre como lidar com a afetividade, a formação da personalidade de forma a enriquecer o processo educativo no tocante à formação da personalidade e da identidade sexual das crianças.

Perguntamos às/ao professoras/or, em nossa pesquisa, se elas/ele acreditam que os conhecimentos da Psicologia da Educação e da Teoria Psicanalítica podem contribuir para a compreensão da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual:

Psicanálise é que nem psicólogo né? É essa área né? Eu acho que... aí como que eu posso te informar? Eu acho que daria um complemento sim, com certeza. Com a Psicologia, a Psicanálise. Então eu acho que com certeza, tudo favorece porque você vai se abrir, vai poder falar, com uma pessoa que saiba mais, que tenha uma formação específica. Como que eu ia desabafar com eu pedagoga? E quantas vezes que a gente é psicóloga, é tudo, mãe, pai, tudo junto. E quem tem uma formação especial, eu acho que é maravilhoso né? Imagine, nossa! Um professor formado nessa área pra trabalhar com nossos alunos. Nem que seja cada semestre, um palestrante que desse uma oficina pra gente, orientando ele, mostrando, vivenciando, relatando. Porque favorece muito você relatar. Nem que você consiga construir uma história através dum fato pra eles. Gravam pro resto da vida. Que a gente relata bastante isso (CATARINA).

Ajuda. Ajuda e faz parte desse conteúdo inclusive, né. Eu não trabalho. Já trabalhei essa disciplina, né. A Psicologia. Não trabalho atualmente. Não tenho presente em mente quais que são os conteúdos específicos, mas o desenvolvimento psicológico de homem ou mulher contempla essa questão da sexualidade e do desenvolvimento. Então é necessário ter uma formação pra tal (MARCELA).

Eu fiz magistério na minha formação de Ensino Médio, e eu tive uma disciplina, ou duas, não lembro se era um ou dois. Mas... isso há tanto tempo e eu acho que isso não colabora mais pra mim agora no sentido de pensar na formação que eu tive. Certamente que hoje

para a formação desses professores, dos professores, tanto falando de professores... eu, Luna, professora do curso de formação, quanto para eles, alunos do curso de formação de docentes, é sim, muito necessário (LUNA).

Convém salientar que os objetos de interesse da psicanálise e da educação são diferentes. Sobre isso, Gagliotto *et al.* (2012) advertem:

Os objetos da psicanálise são o inconsciente e o funcionamento do aparelho psíquico. Já, o da educação é o conhecimento. Por estas diferenças de objetos que a educação e a psicanálise não “casam”, pois enquanto uma se preocupa em atender o desejo reprimido, a outra produz a repressão pensando, unicamente, em preparar o indivíduo de acordo com as regras sociais (p. 122).

Entendemos como necessária uma qualificação para as/os professoras, no sentido de que saibam diferenciar os objetos da psicanálise e os da educação e para que possam usar tais conhecimentos como ferramentas na sua práxis.

Quando o desejo de aprender surge na criança é preciso estimular a autonomia da mesma para que ela busque satisfazer tal desejo. Freud introduziu o conceito de sublimação como um mecanismo de defesa para que certos impulsos inconscientes sejam “desviados de seus objetos primitivos para fins socialmente úteis” e integrem-se à personalidade. O papel da sublimação, então, é adaptar o indivíduo ao seu meio, sem inibir seu desenvolvimento pessoal. “Na sublimação é possível canalizar funções destrutivas para fins socialmente úteis” (SHIRAHIGE; HIGA, 2004, p.27).

Por meio do conhecimento psicanalítico o/a professor/a saberá que muitos dos desejos e das curiosidades originariamente sexuais poderão ser sublimados, ou seja, “ter sua energia sexual (libido) canalizada na direção da produção de objetos não sexuais, mas que também trarão uma satisfação para a criança” (GAGLIOTTO *et al.*, 2012, p. 123).

Observamos que todas as professoras demonstram o entendimento da importância do conhecimento da Psicologia da Educação em sua formação inicial e continuada, porém também se evidenciou que os estudos em psicologia, psicanálise e sexualidade na sua formação inicial foram escassos, quase nulos. E no tocante à formação continuada não é diferente.

Partimos então para a análise das Leis e dos Documentos/Políticas Públicas acerca da Sexualidade e do Gênero e o quanto são estudadas/os e efetivadas/os no tocante à formação dessas/desses professoras/es

CAPÍTULO II

II- A Legislação e as Políticas Educacionais sobre Sexualidade, Gênero e Educação Sexual como instrumentos pedagógicos.

Neste capítulo apresentamos uma síntese da legislação e das políticas educacionais referentes à *sexualidade*, ao gênero e à *educação sexual*, entendendo os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais. Nosso desafio é entender por que há tanta teoria a esse respeito e tão pouca prática efetivada na formação de docentes. Sobre a importância do estudo e da compreensão dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, relacionamos ao apontamento de Santos (2011),

É possível perceber que os estudos sobre a formação, os saberes e as práticas docentes são temas importantes para uma realidade que exige um(a) profissional cuja formação não centre só na formação cognitiva, através da transmissão ou mediação de conhecimentos, mas também na formação cultural, política e cidadã, visando um processo formativo que dê conta das demandas voltadas para a vida (p. 132).

Para compreender como acontece o processo de formação das/dos professoras/es em sexualidade, buscamos também entender o que há de leis e políticas a esse respeito e há quanto tempo acontecem intervenções efetivas no processo formativo dessas/desses professoras/es no que se refere às questões de orientação sexual e de gênero.

Não se pode dizer que nunca se fala em Direitos Humanos no processo formativo das/dos professoras/es. Vez por outra, no início de algum curso ou reunião relativa a outros temas do currículo, faz-se um comentário ou mesmo uma introdução floreada sobre a importância da educação e dos Direitos Humanos. Sempre como estratégia política para se mostrar conhecimento das leis e da “importância da defesa dos desfavorecidos”. Mas vejamos o que de fato há na declaração Universal dos

Direitos Humanos no tocante à sexualidade, e até que ponto está inserida no processo formativo das /dos professoras/es.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. Alguns artigos do referido documento podem ser interpretados como legalização do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero:

- Artigo I: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;
- Artigo II: 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição;
- Artigo III: Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal;
- Artigo V: Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante;
- Artigo VII: Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento à tal discriminação;
- Artigo XII: Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem à ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas é um importante mecanismo de afirmação da obrigação dos Estados em assegurar a todas as pessoas proteção eficaz contra discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero. Entendemos que os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Universais, já que aqueles são uma política de ação afirmativa que considera que a Declaração dos Direitos Humanos já contempla esses direitos, porém, ainda vemos respostas inconsistentes dos organismos internacionais em relação às violações dos direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero.

Como exemplo da afirmação anterior, temos no **Caderno Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (MEC, 2009)**, analisado na presente pesquisa, o texto : **O Julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça**. Apesar

de relatar uma situação nacional, nos reporta a um cenário que sabemos ser mundial, quando o assunto é desrespeito aos Direitos Humanos.

Este texto é uma carta do educador Beto de Jesus, militante do movimento Homossexual e consultor para as temáticas da discriminação, sobre o de caso Edson Néris, um rapaz que foi morto em 2000, em São Paulo, a socos e pontapés por um grupo de skinheads pelo fato de ser homossexual. Não pudemos deixar de transcrever o penúltimo parágrafo desta carta, por considerarmos o profundo teor pedagógico do conteúdo, no tocante à necessidade urgente de trabalhar essa questão na formação das/dos professoras/es.

Sou educador e fico avaliando em que momento o preconceito tomou conta deles e quais os motivos desse preconceito. Ninguém nasce com preconceito, pois o mesmo é um produto sociocultural da sociedade que está doente. O preconceito é repassado através da escola, das igrejas, das próprias famílias, do ambiente de trabalho etc. Como educador, fico pensando que de nada adianta um aluno sair da escola sabendo tudo de matemática, de português, de ciências ou de história se ele, em suas reflexões, achar que homossexuais, nordestinos e negros são cidadãos de segunda categoria. Com certeza, a escola terá falhado sobremaneira com ele, pois os conteúdos de cidadania e direitos humanos não permearam sua formação (BRASIL, 2009, p.84).

Quando é falado sobre isso com as/os professoras/es? Há reuniões emergenciais nas escolas quando acontecem esses casos bárbaros de preconceitos, discriminação e homicídios por homofobia? Não, não acontece nas escolas e em lugar nenhum. Os fatos são noticiados e nada mais. A reflexão dialética sobre o processo que leva a esses acontecimentos não ocorre. Parece que é lá longe que isso ocorre e que alguém tem que fazer alguma coisa, mas não parece ser com as/os professoras/es! As pequenas e grandes atitudes preconceituosas permanecem impunes e naturalizadas na *totalidade social historicamente* constituída.

Em novembro 2006, uma reunião de especialistas de 25 países, com experiências diversas nas questões da legislação e direitos humanos, realizada na Universidade Gadjah Mada, na Indonésia, preparou um documento com um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero. São os Princípios de Yogyakarta (ONU, 2006), traduzidos para o Português em 2007.

Infelizmente nenhuma/nenhum das professoras/es pesquisadas/os abordou os Princípios de Yogyakarta. Esse fato denota que tais documentos nunca foram apresentados às escolas, nem trabalhados nas formações continuadas das/dos professoras/es. Eu tomei conhecimento de tais documentos em 2010, no curso GDE, pois antes disso não havia tais documentos nas escolas, nas bibliotecas, nem nas formações continuadas. Vejamos do que tratam tais princípios.

No intuito de fazer um exame detalhado e clarificar as obrigações dos Estados perante as atuais leis internacionais de direitos humanos, para promover e proteger todos os direitos humanos de todas as pessoas, na base da igualdade e sem discriminação, a Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos, ONU (2006) em nome de uma coalizão de organizações de direitos humanos,

realizaram um projeto com o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero, no sentido de dar mais clareza e coerência às obrigações de direitos humanos dos Estados (p.7).

Não houve em nenhum momento, no curso de Formação de Docentes, uma reunião ou consulta às/aos professoras/es para orientar sobre o que são os princípios de Yogyakarta. Seria muito pertinente que houvesse uma reflexão dialética com a comunidade escolar no sentido de falar sobre direitos humanos de todas as pessoas, sobre a construção na relação pedagógica. É preciso que as/os professoras/es se entendam construtoras/es do currículo. É preciso que esse currículo ganhe vida na práxis das/dos professoras/es. As vivências de cada um podem e devem orientar o processo de construção das leis referentes à educação, inclusive da *educação sexual emancipatória*.

Conforme os referidos princípios da ONU (2006):

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual e a identidade

de gênero³⁴ são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso (p.6).

Todas/os as/os professoras/es são educadoras/es sexuais, já que passam, conscientemente ou não, várias mensagens implícitas, ou não, sobre a sexualidade. Conforme Werebe (1998),

[...] todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos (p.150).

Há um enorme silêncio quando se afirma que todas/os as/os professoras/es são educadoras/es sexuais. Não é de hoje que observamos esse fato. Os olhares e gestos se esquivam daquilo que a igreja condena! *Sexualidade não deve ser ensinada na escola!* A ideologia de gênero, criada pela igreja e fortemente arraigada na práxis das/dos professoras/es, tem um poder persuasivo incrível!

Sobre ideologia de gênero, Lima (2015) afirma:

A psicóloga Eliane Maio, da Universidade Estadual de Maringá, confirma que o conceito de gênero para os estudiosos não é sinônimo de sexo, e sim uma construção social. Mas rejeita o termo “ideologia” e diz que a resistência a usar gênero em políticas educacionais deve-se ao receio equivocado de alguns de que as crianças seriam estimuladas ao homossexualismo (www.gazetadopovo.com.br/.../o-que-e-ideologia-de-genero-13/06).

Convém lembrarmos que o uso do termo homossexualismo foi retirado do Código Internacional de Doenças e abolido em 17 de maio 1990, pela Organização Mundial da Saúde (subordinada à ONU), pois a homossexualidade não é considerada

³⁴ Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (nota do autor).

mais como doença desde então. Os termos homossexualismo e opção sexual ainda são usados equivocadamente pelas mídias.

O quanto precisamos caminhar ainda para que possamos formar professoras/es que compreendam a *orientação sexual* e o *gênero* como algo que não deveria se impor, mas sim respeitar? Por que as políticas públicas não nos auxiliam pedagogicamente? O que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) apresenta sobre essas questões?

O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, afirma que crianças e adolescentes são sujeitos dotados de direitos à vida e saúde, à liberdade e dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, cultura, esporte e lazer, à profissionalização e proteção no trabalho. Arrillha, (1998) completa “e, diríamos nós, à sexualidade” (p.703).

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Pereira (2006) sustenta:

O Estatuto da Criança e do adolescente tem sido um valioso instrumento na criação de condições jurídicas para as mudanças tanto formulação de políticas públicas, como para o exercício de advocacia para a infância adolescência respaldando a organização e o funcionamento de instituições que atuam na área (2006, p.94).

Apesar dos avanços nas condições jurídicas, relativos ao ECA, observamos, ainda, um grande número de profissionais das escolas que não conhece tal Estatuto, nem sabe que atitude tomar diante de condições adversas no processo educativo que exclui os sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade e mantém a distinção no tratamento dos gêneros, reforçando uma educação machista. Daí a necessidade de inserir ações preventivas dentro de uma perspectiva de gênero e cuidados com a saúde reprodutiva, bem como o desenvolvimento de atitude saudáveis em relação à sexualidade, por meio de formação em *educação sexual emancipatória*, ações essas que devem abranger estudos do ECA e LDB.

2.1 - Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional - LDB/96

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, verificamos que a educação sexual não é contemplada, nem mencionada. No seu artigo

segundo- dos princípios e fins da educação nacional observamos apenas que a educação é “dever da família e do Estado”, devendo se inspirar nos “princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e que ela objetiva “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme Pereira (2006):

A LDB de 1996 não especifica que a saúde física, mental e sexual faz parte deste pleno desenvolvimento, entendendo por princípios de liberdade o direito de cada cidadão à sua expressão afetivo-sexual e o acesso às informações adequadas às suas necessidades, como seres sexuais e sexuados que são (p.94).

Se o processo de efetivação das leis é moroso, muito menos se efetivam os princípios de direito à liberdade de expressão da sexualidade dos cidadãos se tais princípios não estão especificados nas leis. Temos que estudar a LDB para qualquer concurso público e mesmo nas disciplinas curriculares dos cursos de formação de professoras/es, porém fica uma enorme lacuna no tocante à *educação sexual* visto que não existe legalidade específica referente a esta categoria. Portanto, não se trata somente de estudar as leis, mas também de se instrumentalizar para poder cobrar do poder legislativo, a inserção das questões da *sexualidade* nas pautas da legislação e do poder executivo que nos represente adequadamente na luta pela construção de uma educação de fato emancipatória.

A seguir, apresentamos um pequeno histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais de “Orientação Sexual³⁵” de 1998, o documento específico com o tema *Educação Sexual* de nossa pesquisa, que é o mais próximo, cronologicamente falando, da construção da LDB/96 e fazemos uma análise das discussões e efetivação (ou não) de tais políticas públicas.

2.2 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

³⁵ Nos PCNs, o termo “orientação sexual” é usado como sinônimo de educação sexual.

Em 1998, o governo federal brasileiro lançou os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Os Temas Transversais foram apresentados como questões sociais que têm natureza diversa das áreas convencionais:

Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p.26).

Não podemos esquecer que a LDB e os PCNs foram criados, segundo Figueiró (2014),

[...] dentro de uma política de governo conivente com projetos neoliberais, em que ao Estado cabe assumir um papel minimizado em relação às questões sociais e à escola, a tarefa de funcionar como uma empresa, primando pela qualidade total, tendo como eixo central a competitividade e a preparação do aluno para o mercado de trabalho (p.68).

Foram então apresentados os Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo e o Tema Transversal que entendemos por Educação Sexual foi nominado como Orientação Sexual. E é neste Tema que focamos esta parte de nossa pesquisa que ora se configura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998.

A *Orientação Sexual*³⁶ (Educação Sexual) nos PCNs considera a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde. São consideradas as relações de gênero, o respeito a si mesmo, aos outros e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais numa sociedade democrática e pluralista. Também trata da prevenção das Doenças sexualmente Transmissíveis/ AIDS e da gravidez indesejada na adolescência

³⁶ O que os PCNs denominam orientação sexual, nós denominamos *educação sexual*. E o termo *orientação sexual*, na presente pesquisa, tem o significado já expresso na nota de rodapé 12 na p.23 e discutido na p. 107.

“Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p.287).

A primeira parte do documento justifica a importância de incluir o tema *Orientação Sexual* nos Currículos, afirma da relevância da postura do educador e da escola perante o tema e descreve as referências necessárias para a atuação dos/das professores/as para tratar do assunto. Por meio de objetivos gerais aborda as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental.

A segunda parte do documento se constitui de blocos de conteúdos e orientações para trabalhos com *orientação sexual* em espaço específico e refere-se à abordagem da sexualidade no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

O Tema Transversal *Orientação Sexual* é apresentado como um tema que visa “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p.287).

Na primeira parte faz-se uma breve retrospectiva e aponta-se que a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio tem se intensificado desde a década de 1970, supostamente em função das mudanças de comportamento dos jovens dos anos 1960, dos movimentos feministas e dos grupos que pregavam o controle de natalidade. Contemporaneamente essa questão foi retomada juntamente com os movimentos sociais que buscavam, com a abertura política, repensar o papel da escola e os conteúdos trabalhados por ela.

Nos anos 1980 foi retomada a necessidade de se trabalhar a sexualidade nas escolas em virtude do aumento de gravidez indesejada entre adolescentes e devido ao advento da AIDS.

Os PCNs também reforçam a questão de que somente informações a respeito das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS não são o suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos e que por meio desse trabalho de *Orientação Sexual* é possível a realização de prevenção das DSTs e AIDS de forma mais eficaz.

O tópico “Concepção do Tema” indica que a sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um e que ela é uma necessidade básica que não pode ser

separada dos outros aspetos do ser humano. Aponta ainda que a sexualidade deveria ser considerada como um direito humano básico, visto que tem “grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além de sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas” (BRASIL, 1998, p.295).

A sexualidade também é marcada pela história, pela cultura e pela ciência, assim como pelos fatos e pelos sentimentos, tornando-se singular em cada sujeito. O sexo é expressão biológica e cultural ao mesmo tempo.

O Tema Transversal *Orientação Sexual*, dos PCNs (1998), no que tange ao referido assunto, orienta:

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa (p.302).

Também é afirmado que o/a educador/a deve ter formação específica para tratar de sexualidade com os/as alunos/as, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente sobre tal tema. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, provocando a reflexão sobre os valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos nesse trabalho, bem como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. O papel do orientador do debate sobre a sexualidade é fundamental para que os /as alunos/as aprendam a refletir e tomar decisões coerentes com seus valores, “no que diz respeito à sua própria sexualidade ao outro e ao coletivo, conscientes de sua inserção em uma sociedade que incorpora a diversidade” (BRASIL, 1998, 304).

Os/as professores/as devem acolher a necessidade de discussão dos medos provocados pelas mudanças e deve haver respeito às diferenças. É preciso trabalhar as transformações e relacioná-las aos significados culturais que lhes são atribuídos.

A questão do machismo é citada também como ponto de discussão. A ativação dos hormônios ligada ao desejo sexual nas meninas e nos meninos deve ser desmistificada. Urge questionar a tolerância e incentivo à iniciação sexual dos meninos concomitantemente à repressão sexual das meninas e ao tabu da virgindade feminina.

No bloco *Relações de Gênero* enfatiza-se que as representações sociais e culturais são construídas a partir da diferença biológica dos sexos e que, mesmo com grandes transformações ainda persistem muitas discriminações relacionadas ao gênero.

O nível de escolaridade de meninos e meninas é posto como diferenciado e falam em desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero para garantir a equidade. “As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um” (BRASIL, 1998, p.322).

O sexismo está definido como os comportamentos e habilidades socialmente desenvolvidos, tidos como naturais. “São muitas as possibilidades de transversalidade desse bloco de conteúdos” (BRASIL, 1998, p.323). A violência de gênero também está colocada como conteúdo a ser tratado. Deve haver material didático sobre estereótipos, sexismo e heteronormatividade. É preciso, segundo os PCNs, (1998), “abordar o tempo todo a perspectiva de gênero nas relações, na vivência da sexualidade, explicitando e buscando formas mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos” (p. 325). Outra observação interessante é sobre a homossexualidade: [...] “tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas” (p.325).

Conforme os PCNs, os Projetos Político-Pedagógicos devem ser construídos com condições de progressiva qualidade na abordagem dos conteúdos ligados à sexualidade. Deve haver “aprofundamento teórico” (Brasil, 1998, p.331) por parte dos/das professores/as ou pedagogos/as e estes/as devem ter bom contato com os/as alunos/as, bem como interesse e disponibilidade para esse trabalho. Um ponto importante a ressaltar é sobre o/a professor/a “questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual” (BRASIL, 1998, p.332).

Diante da invisibilidade da Sexualidade e das Relações de Gênero na LDB e mesmo no ECA, os Temas Transversais dos PCNs nascem como uma grande evolução no tocante aos temas em questão. Os Temas Transversais constituem um marco que direciona as políticas de educação sexual. Essas questões, como o próprio nome diz, deverão ser trabalhadas de forma transversal, e “não como uma área específica do

conteúdo, mas ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas” (FIGUEIRÓ, 2002, p.66).

Muito embora os PCNS signifiquem um avanço teórico no tocante à sexualidade, ao gênero e à educação sexual, observamos que muito do que nesses documentos está registrado, fica somente na teoria. Elencamos algumas contradições observadas no que concerne à relação entre o que dizem os PCNs, o que vemos nas escolas e o que dialogamos com algumas/uns autoras/es:

Sendo a sexualidade de “grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além de sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas” (BRASIL, 1998, p.295), como pode estar colocada no currículo de forma tão transversal a ponto de ser responsabilidade de todos, mas acaba ninguém assumindo de fato? Figueiró (2014) aponta sobre a sexualidade na formação continuada dos professores que “em todas as fases da pesquisa, ficou claro que a formação continuada dos professores deve ser um processo sistemático feito em longo prazo e acompanhado de supervisão contínua” (p.33).

Ainda que os PCNs apontem a importância de o/a educador/a ter formação específica para tratar de sexualidade com os/as alunos/as - e que essa formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, provocando a reflexão sobre os valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos nesse trabalho, bem como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus - é perceptível a pouca viabilidade de efetivação dos PCNs devido aos “limites impostos pela bagagem dos professores e a precariedade dos contextos de formação e de atuação profissional” (FIGUEIRÓ, 2014, p.69).

Podemos confirmar o que diz Figueiró (2014) por meio de nossa experiência em escolas estaduais do Paraná há mais de vinte anos, uma vez que não houve nessa nossa caminhada, nenhum momento sequer de estudos e reflexões acerca do Tema Transversal Sexualidade, nem mesmo apresentação dos referidos materiais ao corpo docente. Mesmo que eles estejam lá nas estantes das bibliotecas, lindos e novos, para alguma/um curiosa/o buscá-los quando lhe interesse.

As respostas a seguir, se referem a uma de nossas perguntas da entrevista com as/o professoras/or do Curso de Formação de Docentes do Colégio Mário de Andrade: “Na formação continuada para seu trabalho enquanto professora/or do Curso de Formação de Docentes, houve/há estudos sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual? Em caso afirmativo, como se deu/dá essa formação?”. Selecionamos algumas respostas de professoras que estão há mais de vinte anos lecionando, na tentativa de descobrir se tais professoras se lembram de ter trabalhado com os PCNs de Sexualidade no seu processo de formação continuada:

Quando a gente estava fazendo aqueles trabalhos de reestruturação do PPP, da própria diretriz curricular, me lembro que isso aí foi contemplado e está contemplado nas PPCs (propostas pedagógicas curriculares) de cada disciplina e assim, não sei de que forma exatamente todas as disciplinas trabalham, né. Mas a gente procura é, quando possível, estar contemplando dentro das disciplinas. E estudos de formação continuada nós tivemos. Me lembro que isso foi trabalhado e consta no PPP, a preocupação desse aspecto de formação nossa, de todos os professores. (Foi trabalhado no processo de semana pedagógica?) Sim, sim (MARCELA).

Na formação continuada do estado? Não. Em nenhuma área inclusive. Nem formação continuada relativa à sexualidade e nenhuma e nenhuma outra área. Porque eu venho de uma área específica e o que a gente vê são ações e, quando há, o estado dá pouca formação pra cursos como esse. Pouquíssimas. E quando vem, são os pedagogos que vão, e o repasse quase não acontece. Para os outros professores de todo o curso o repasse não acontece. Pode ser que estejam ocorrendo algumas ações pontuais por parte do estado, dos cursos direcionados ao curso de formação de docentes, mas isso não chega ao corpo docente completo do curso (LUNA).

É. Eu fui buscar. Fiz pedagogia, psicopedagogia, né. Fiz uma pós-graduação e daí nesse curso de pós-graduação, a gente teve uma disciplina de psicanálise. E ali foi... foi trabalhado. E foi muito interessante. E as coisas... faz tempo que eu já fiz esse curso. E de lá pra cá mudou muito. Mudou muito a questão da diversidade, a questão da sexualidade, a questão das lutas. Mudou muito. (Você fez então um curso de formação continuada específico em sexualidade ou não?). Não foi específico de sexualidade, só que como a psicanálise trabalha, ela envolve. A psicanálise tá muito relacionada com sexualidade (DIANA).

Das professoras que estão há mais tempo no colégio, a Marcela citou uma formação continuada que houve na época da reformulação da PPC, isso há aproximadamente cinco anos. Luna afirma que nunca houve reflexões sobre

sexualidade e que, quando houve, foi para as/os pedagogas/os e o repasse não aconteceu para as/os professoras/es das outras áreas. Diana afirma ter ido buscar na formação continuada questões que abarcam a psicanálise e a sexualidade.

Não há citação alguma, nas entrevistas de nossa pesquisa, de terem sido trabalhados os PCNs no processo de formação continuada das/dos professoras/es. Em geral, todas as vezes que alguma/um professora/or tem a oportunidade de participar das referidas formações, e não necessariamente é sempre uma/um pedagoga/o, ela/ele fica incumbida/o de repassar as informações e fazer reflexões com seus pares, fazendo, então, o papel de professora/or multiplicadora/or. Porém, no cotidiano da escola, as condições estruturais esbarram no “não fazer”, no “deixar pra depois”. Há professoras, como a Diana, que entendem que a formação continuada também é uma busca pessoal, e não desistem de aprofundar suas reflexões acerca da sexualidade no seu processo formativo.

A sexualidade como tema transversal, expressa nos PCNs, denota uma não exigência de um rigor científico que é fundamental para que se possa entender a abrangência da sexualidade na vida cultural e social humanas.

Sobre os critérios de seleção de conteúdos, os PCNs afirmam que devem ser trabalhadas as questões apresentadas pela sociedade no momento atual e as dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade. Percebemos, neles, uma visão limitada aos problemas contextuais, sem uma relação dialética com a história da sexualidade.

Ao assumir o compromisso com a transversalidade, há a possibilidade de dispersão, “uma vez que o professor acaba despendendo parte de seu tempo para organizar formas de ensinar, por exemplo, tópicos de Educação Sexual ou educação ambiental, dentro de uma aula de História ou Português” (FIGUEIRÓ, 2014, p.73).

Acreditamos que os Temas Transversais poderiam ser trabalhados com eficácia se os vários professores de cada escola se reunissem para planejar, dividir tarefas e fazer replanejamentos em conjunto. É preciso que haja mais reuniões entre professoras/es, até porque constatamos que tais profissionais pouco se reúnem para tratar das disciplinas da Base Nacional Comum, quem dirá dos Temas Transversais!

No ano de 2000 foram lançados os PCNs para o Ensino Médio e, em nenhum momento se explicita a questão da Sexualidade ou da Educação Sexual nos referidos PCNS. Verificamos nas finalidades do Ensino Médio, Seção IV, art. 35, item I: “a consolidação e o aprofundamento dos estudos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, p.33, 2000) como sendo bastante abrangente. Observamos que não há referência alguma aos Temas Transversais apresentados nos PCNs do Ensino Fundamental.

O mesmo documento enfatiza “as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2000, p.59). No item “*Estética da Sensibilidade*”, visualizamos uma fugaz referência à questão dos gêneros “como expressão da identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país” (BRASIL, 2000, p.63). O texto prossegue com teor poético:

A estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade de nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de construir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos de aprendizagem (BRASIL, 2000, p.63).

Essa passagem poetizada, muito nos lembra dos discursos de palanque eleitoral que colocam a educação em altos patamares, belos, floreados, porém isso tudo está totalmente descontextualizado do que vivenciamos na escola.

Há ainda um item denominado “Política da Igualdade” que [...] “busca a equidade” [...] e o [...] “combate a todas as formas de discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física” (BRASIL, 2000, p.64). E nada há sobre formação de professoras/es em sexualidade, gênero e educação sexual. É como se todas/os fossem assexuados.

Não há referência alguma, nos PCNs, sobre o Curso de Formação de Docentes e a formação continuada de suas/seus professoras em sexualidade. Inclusive, no ano de

implantação dos mesmos, o curso de Formação de Docentes passava por uma crise profunda. Arrolamos sobre essa crise no capítulo III desta dissertação.

2.3 - Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE).

Em 2008 o Ministério da Saúde lançou o a Formação Continuada do Programa **Saúde e Prevenção nas Escolas**, composto por um Caderno de Diretrizes para a Implementação do Projeto e um Guia para a Formação de Profissionais de Saúde e de Educação, com o seguinte intuito:

Contribuir para uma aprendizagem compartilhada por trabalhadores de educação, da saúde, de outras instituições públicas e de organizações da sociedade civil cujas ações repercutem na redução da vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis e à aids (DST/aids) (BRASIL, 2008, p.5b).

Na apresentação das Diretrizes explicita-se que o projeto conta com o apoio da UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, do UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e do UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas, no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação das ações desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal. O projeto convida à articulação entre educação, saúde e as demais instâncias “cujas ações repercutem na formação de jovens, entre elas; órgãos responsáveis pela cultura e ação social, universidades e entidades da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2008, p.7a).

Um breve histórico aponta que, desde 1995, “o Ministério da saúde e o Ministério da Educação, têm, conjuntamente, reunido esforços para que os temas em saúde sexual e saúde reprodutiva sejam trabalhados nas escolas” (BRASIL, 2008, p.9a). O lançamento oficial do projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” aconteceu em agosto de 2003, em Curitiba. O evento contou com a presença de representantes do MEC, Ministério da Saúde, da UNESCO e também com as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Educação, das escolas e de organizações da sociedade civil. Até dezembro de 2003, mais de 100 mil adolescentes e jovens foram mobilizados e no mesmo ano a UNESCO iniciou a avaliação de projeto para subsidiar a estratégia de ampliação.

Em 2005, o projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” foi reformulado, passando a contar com novas estratégias de monitoramento das escolas, por meio de um questionário específico no Censo Escolar, da incorporação de diretrizes para que as ações possam atingir alunos a partir das primeiras séries do Ensino Fundamental, do apoio a estados e municípios na constituição de 22 grupos de trabalho intersetoriais nas 27 UF, da realização de oficinas macrorregionais, do apoio a eventos regionais e da produção, impressão e distribuição de materiais educativos. No âmbito federal, o projeto é conduzido pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e Diversidade), Ministério da Saúde (Programa Nacional de DST e Aids, Área Técnica da Saúde do adolescente e do Jovem e Departamento de Atenção Básica), UNESCO, UNICEF e UNFPA. Tais órgãos que constituem o Grupo de Trabalho Federal (GTF) “que está encarregado da elaboração de diretrizes, definição de estratégias, avaliação e monitoramento do projeto” (BRASIL, 2008, p.9a). Outras instituições, inclusive organizações da sociedade civil, participam como consultoras ou colaboradoras do projeto.

O desafio que se apresenta é o de ampliar a cobertura das ações para toda a rede de ensino fundamental e médio, a qualificação de serviços de saúde e promoção da aceitabilidade de ações em saúde sexual e saúde reprodutiva, no ambiente escolar, por parte da comunidade.

A justificativa do projeto para o trabalho com a sexualidade é a de que a mesma se configura como uma construção social e histórica, se constrói a partir de padrões e injunções sociais, culturais e políticas. E que por isso existem muitas consequências que precisam ser consideradas quando tratamos dos contextos de vulnerabilidade nos quais os jovens estão inseridos.

A vivência da *sexualidade*, relacionada à educação e à assistência à saúde, deve incorporar as dimensões de gênero, de orientação e identidade sexual, erotismo, emoção e reprodução. “A abordagem da sexualidade deve, ainda, em um contexto mais ampliado, superar o enfoque historicamente vinculado às questões reprodutivas para adquirir uma abordagem que também relacione ao prazer” (BRASIL, 2008, p.12a). Segundo as diretrizes do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, todo cidadão deve ter assegurado o direito ao livre exercício de sua sexualidade. Questões da

Gravidez na Adolescência e Impactos da aids entre Adolescentes e Jovens também são enfocados na justificativa do projeto.

Ressaltamos um dos tópicos relacionados à nossa pesquisa, que está justificado como fundamental de ser tratado na formação continuada, que é a questão das *Violências associadas à juventude e às Relações de Gênero*, onde se pontua que a população brasileira infanto-juvenil tem morrido mais devido a causas relacionadas à violência do que por doenças.

Outra questão a ser considerada é a discriminação sistemática da população homossexual em nosso País. O Brasil se mantém, há vários anos, como um dos países que apresentam os mais altos índices de assassinato de natureza homofóbica. Recente pesquisa realizada pela UNESCO (2004a) sobre juventude e sexualidade revelou a presença de atitudes e valores homofóbicos no ambiente escolar, identificando que cerca de 25% dos alunos não gostariam de ter um colega de classe homossexual. Bater em homossexuais é considerado por mulheres jovens como a terceira violência mais grave; já para os homens jovens ela ocupa o sexto lugar (BRASIL, 2008, p.14a).

As diretrizes também citam uma pesquisa intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”. Nessa pesquisa 59,75% das/dos professoras/es declararam ser inadmissível que uma pessoa tenha experiências homossexuais.

Há uma centralidade na garantia dos direitos sexuais e direitos reprodutivos da população adolescente e jovem e inclui-se “a necessidade de superação dos processos de intolerância com a diversidade de orientações sexuais que, em algumas realidades, tornam-se tão cruéis que acabam impondo aos jovens homossexuais uma vida de sofrimento e exclusão” (BRASIL, 2008, p.14).

É salientado que o projeto Político Pedagógico das escolas deve incluir o Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” em suas diretrizes pedagógicas, favorecendo a incorporação da temática ao currículo e o desenvolvimento da cultura de prevenção e promoção da saúde, na experiência escolar cotidiana.

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, 2008, p.15a).

O supracitado projeto também enfatiza que as ações desenvolvidas devem ir além da dimensão cognitiva e que os aspectos subjetivos devem ser levados em conta, bem como questões relativas às identidades e às práticas afetivas e sexuais no contexto das relações humanas, da cultura e dos direitos humanos.

Dentre as finalidades apresentadas, elencamos algumas, diretamente relacionadas à *sexualidade*:

- Incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência das doenças sexualmente transmissíveis e da infecção pelo HIV na população jovem;
- Apoiar ações de formação continuada para profissionais da educação e saúde para responder às diferentes situações relacionadas à vivenciada sexualidade no cotidiano dos adolescentes e jovens escolarizados.
- Fomentar a inserção das temáticas relacionadas à educação no campo da sexualidade ao cotidiano da prática pedagógica dos professores (BRASIL, 2008, p.17a).

As diretrizes do projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” apontam que, “na esfera federal, o gerenciamento do Projeto está estruturado na atuação intersetorial³⁷. Para a efetividade da proposta, constitui-se o GTF (Grupo de Trabalho Federal) [...]” (BRASIL, 2008, p.18a). Portanto é imprescindível que os representantes do Ministério da Saúde, do Ministério da Educação, da UNESCO, Do UNICEF e do UNFPA se reúnam para trabalhar as diretrizes, para a implantação e implementação da mesma e para o monitoramento e a avaliação do projeto.

O conteúdo apresenta-se dialético, se considerarmos que já na introdução afirma-se que a história do século XX foi marcada pela crença na neutralidade do saber científico com base nas nossas práticas educativas em saúde voltadas, normalmente, para a prescrição de “comportamentos tecnicamente justificados como únicas escolhas possíveis para o alcance do bem estar de todos os indivíduos, independente de sua história de vida” (BRASIL, 2008, p.7b). Afirma ainda que a

³⁷ Intersetorial se refere à articulação entre as diferentes instâncias governamentais e as organizações da sociedade civil, reconhecendo-se o sujeito integral como foco das diversas políticas públicas. A integração intersetorial e com a sociedade civil, em todas as fases da implantação do projeto desde o seu planejamento, é requisito básico para sua efetivação (BRASIL, 2008, p.16a)

sabedoria prática dos indivíduos e das comunidades, bem como suas experiências prévias e sua situação social são deixadas em segundo plano ou desvalorizadas.

No texto aparece uma referência a Freud, onde diz que este autor afirma que “a biologia não define o destino dos seres humanos” (BRASIL, 2008, p.41b). É muito difícil denominar alguma característica humana como completamente natural e a ideia “não é negar as diferenças entre os sexos, mas distinguir diferenças de desigualdades” (BRASIL, 2008, p.42b).

A *sexualidade* é posta como a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade. E, tendo a saúde como direito fundamental, entende-se que a saúde sexual também deve ser considerada um direito humano básico. Como a *sexualidade* é inerente à vida *humana*, é fundamental que o tema seja discutido abertamente para que as pessoas se conscientizem dos seus direitos sexuais e reprodutivos e possam exercer sua *sexualidade* com plenitude e responsabilidade.

Pelo exposto, abordamos apenas algumas das unidades do guia SPE, que são as relacionadas diretamente com as categorias de análise de nossa pesquisa. Porém ressaltamos que todas as temáticas do guia estão bem estruturadas e fundamentadas. As oficinas estão todas detalhadas com os objetivos, tempo de duração e sugestões de encaminhamento que levam a um processo reflexivo e a mudança de atitude frente às questões que emergem na escola, no tocante à *sexualidade* e ao *gênero*.

Concluimos que o projeto SPE é rico em conteúdos e sugestões de práticas para formação continuada de professoras/es, no tocante à *sexualidade e gênero*. Há um percurso dialético na fundamentação da proposta, que leva em consideração os condicionantes histórico-sociais no processo de formação da sexualidade dos sujeitos e traz propostas capazes de transformar a realidade no aspecto de inserir as questões da *sexualidade* e do *gênero* na formação das/dos professoras/es.

Nossa prática na escola por mais de 20 anos e no NRE por três anos, aliadas a análise que fizemos das entrevistas com as/os professoras/es do Curso de Formação de Docentes, mostra que muito mais do que constatar a existência desses materiais oferecidos pelas políticas públicas, há de se estudar e entender os reais objetivos dessas políticas, já que na hora de se efetivar tais formações continuadas, uma série de impasses ocorrem. Dentre eles, constatamos que sempre são deixados de lado os temas

Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero, quando se organiza a formação continuada, alegando-se pouco tempo para se trabalhar com os outros temas tidos como “mais importantes”. Para cada governo que passa, fica o registro de que “naquele governo” houve valorização da *sexualidade* e do *gênero* na formação das/dos professoras/es.

Ao participar de uma formação continuada do SPE³⁸ em setembro de 2010, em Faxinal do Céu, com colegas pedagogas/os e professoras/es de vários NREs, no decorrer do curso as oficinas funcionaram de acordo com a proposta do guia SPE e proporcionaram boas reflexões para as/os participantes, porém, ao retornar para as escolas não tivemos oportunidade de repassar às/aos colegas tais reflexões. Inclusive, estávamos prestes a efetivar processo eleitoral de governo estadual (final de 2010), não havia tempo para trabalhar “isso” com professoras/es. Mas para elencar como políticas efetivadas de governo houve tempo.

Questionamos as/os entrevistadas/os sobre a efetivação de algum trabalho específico sobre sexualidade e diversidade sexual por parte das/dos gestoras/es do curso de Formação de Docentes:

Não. Nenhum projeto específico assim. Não tem nada em específico. É tratado assim... os professores dentro das suas disciplinas, né... tem algumas disciplinas que dá bem pra trabalhar o tema. E eu acredito que os professores... tenho certeza que os professores, quando têm oportunidade, têm trabalhado (EDUARDA).

Olha, quando veio da SEED alguma coisa, daí assim ofic..., daí vai pra curso mesmo, muito direcionado ao curso. Daí quando que a gente tenta promover nas semanas pedagógicas ou alguma oficina... A gente que organiza (GABRIELA).

Como que eu vou te dizer... assim... Quando percebe algum foco, que há necessidade, que aparece, que acende a luzinha de alerta, daí é tratado o assunto. Senão, não como preparar para prevenir, pra acontecer debates... (TAMÍRIS).

Observamos que a categoria *sexualidade* não é priorizada por parte da gestão escolar, no processo pedagógico, ficando a cargo de algumas/uns professoras/es mais

³⁸ Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). Atitude pra curtir a vida. Diretrizes Para Implementação do Projeto e Guia para a formação de Profissionais de Saúde e Educação (MEC, 2008).

interessados no tema. Nenhuma/nenhum das/dos nossa/nossos entrevistadas/os citou ter conhecimento ou ter trabalhado com o material SPE no processo de formação continuada. Depois de terminada a entrevista com Tamíris, a mesma se lembrou de falar que havia participado do GDE, curso organizado pelo governo federal em 2009/2010, que trata do gênero e da diversidade sexual, cujo material fazemos uma análise a seguir.

2.4 - Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual (MEC, 2009).

Em 2009 foi lançado o Livro de Conteúdo *Gênero e Diversidade na Escola*, material construído para subsidiar o curso com o mesmo nome, que foi ofertado a algumas/alguns professoras/es do Brasil, inclusive do Paraná.

O primeiro texto do Livro de Conteúdos é uma apresentação/justificativa da então Ministra da Secretaria Especial de políticas para as Mulheres, Nilcéia Freire, juntamente com os Ministros da Educação e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Fernando Haddad e Edson Santos, respectivamente. O texto é intitulado **Construindo uma Política de Educação em Gênero e Diversidade** e afirma que ações discriminatórias em todas as sociedades ainda é uma realidade persistente e naturalizada, que deve ser eliminada.

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, 2009, p.9).

No texto **Gênero e Diversidade na Escola; a ampliação do debate** há um breve histórico do GDE, dizendo que este é uma experiência inédita de formação de profissionais à distância nas temáticas de *gênero, sexualidade, orientação sexual* e relações étnico-raciais GDE de 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. Depois da avaliação dessa experiência passou-se à nova fase de realização do projeto em versão mais ampliada.

Em 2008 o GDE foi ofertado por meio de edital do MEC para todas as instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil que quisessem ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil-UAB, passando a integrar a “Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação- MEC que visa à implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade” (BRASIL, 2009, p.11).

O conteúdo da publicação do GDE foi organizado pela equipe do CLAM- Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e por professoras/es especialistas convidadas/os e amplamente debatido com todos os parceiros envolvidos. A edição impressa permite o trabalho com o conteúdo também fora do ambiente virtual e serve não só para profissionais da educação, mas também para todos os públicos interessados nas temáticas em questão. Os conteúdos dos módulos desse Livro de Conteúdos são:

- Módulo 1- Diversidade
- Módulo 2- Gênero
- Módulo 3- Sexualidade e Orientação Sexual
- Módulo 4- Relações Étnico-Raciais

Os módulos acima citados visam “contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no Brasil” (BRASIL, 2009, p.12). Analisamos, nessa dissertação, os módulos 1, 2 e 3 do GDE, referentes à nossa pesquisa.

O Livro de Conteúdos aponta a cultura como sendo a que “vai além de um sistema de costumes; é objeto de intervenção humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável” (BRASIL, 2009, p.22). Também são trabalhados os conceitos de etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação. Os referidos documentos ainda explicitam que os movimentos sociais e as políticas

públicas têm contribuído para desnaturalizar os preconceitos. Os cursistas, então, são então questionados sobre de que forma podem contribuir para a mudança almejada.

Sobre a homossexualidade, afirma-se que as práticas sociais que fogem à heteronormatividade, são, ainda hoje, condenadas, vistas como transtorno, perturbação ou desvio à norma *natural*, como recentemente observado no século XX.

Aqueles e aquelas que manifestavam desejos diferentes dos comportamentos heterossexuais, além de condenados por várias religiões, foram enquadrados/as no campo patológico e estudados/as pela medicina psiquiátrica que buscava a cura para aquele mal. Foi necessária a contribuição de outros campos do conhecimento para romper com a ideia de “homossexualismo” como doença e construir os conceitos de homossexualidade e de orientação sexual, incluindo a sexualidade como constitutiva da identidade de todas as pessoas (BRASIL, 2009, p.27).

Destacam, os mesmos documentos, que o preconceito contra pessoas de orientação sexual não hétero, vem sendo combatido pelo Movimento LGBT e que as práticas homoeróticas, nas últimas décadas, têm contribuído para a superação do estigma que as reprova e persegue.

Silenciosamente, vão sendo demarcados os lugares dos homens e os lugares das mulheres, apesar de mudanças estarem acontecendo. Os movimentos feministas têm sido responsáveis por grandes transformações, inclusive em relação à entrada progressiva das mulheres no mercado de trabalho e seu acesso a ambientes antes considerados masculinos. “Esse processo veio acompanhado de uma profunda discussão sobre a construção das feminilidades e masculinidades nos diferentes processos de educação e pela organização política das mulheres na luta contra o preconceito e as discriminações e pela construção da igualdade” (BRASIL, 2009, p.28).

Para superarmos as discriminações é preciso que sejam elaboradas políticas públicas específicas e articuladas. A desnaturalização das desigualdades requer um olhar transdisciplinar. O olhar transdisciplinar é construído também na formação continuada. Perguntamos às/ao professoras/or sobre a necessidade ou não, de formação continuada em *sexualidade*:

Existe muuuuuita necessidade. Sugestões de propostas? Eu acredito que... é ... durante todo o ano, uma vez formação continuada, não é uma função esporádica, né. Então não adianta dar um curso de uma hora, duas horas, três horas, um dia por ano. Se houvesse... porque isso não há, né. O que há é pra duas ou três pessoas, uma vez a cada lá de vez em quando, se houver. E essas pessoas normalmente não repassam para o restante do corpo docente. Então o que há é uma desinformação geral como esta que eu estou lhe passando agora. Agora, o que pode existir e que eu acho que surtiria muito efeito é uma formação realmente continuada, em que os professores teriam condições de trabalhar 60, 100 horas, 120 horas, só especificamente sobre o tema. E durante um tempo hábil, não concentrado, com leituras teóricas muito boas, antes de avaliar e... ou paralelamente a avaliação de ações práticas que possam ocorrer na ...no contexto do chão da escola , né? Pra que a gente possa realmente ter uma fundamentação, não pautada somente no empirismo. Né, porque isso aí já não é uma reflexão Que quando a gente só reflete a partir da prática, mas que a gente não entende aquilo teoricamente, a reflexão acaba passando por um achismo e ela não vai ter respaldo científico nenhum. E o reflexo da ação do professor na prática é zero.ou quase nada (LUNA).

Eu acho que não precisa ter uma disciplina pra trabalhar isso, mas eu acho que é um assunto que tem que ser discutido. Tem que ser discutido até pra questão dos preconceitos. Que muitas vezes os preconceitos são velados, eles não são manifestos, mas eles estão ali. E dependendo do momento ele surge (DIANA).

2.4.1 Gênero

As diferenças sexuais são explicadas como decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. A definição de gênero, segundo Scott (1995)

[...] tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados, o núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma formação primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional (p.86).

O conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico, que foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, por meio da ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana. Porém a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura.

Sobre a inserção de homens e mulheres no mercado de trabalho, a princípio, pode parecer que ela ocorre como reflexo de preferências naturais e desempenhos distintos entre mulheres e homens. Porém o texto solicita uma observação minuciosa para percebermos que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser atribuídas às assimetrias de gênero³⁹. Conforme o gênero há maneiras diversas de trabalhar, gerenciar, amar, ensinar, ingerir bebidas, dentre tantas outras atividades, que estão naturalizadas socialmente. “Todos nós, em algum momento da vida, já nos inquietamos para tentar compreender o porquê de tantas desigualdades entre homens e mulheres, expressas nas mais diversas situações” (BRASIL, 2009, p. 40).

Nos meios de comunicação existe uma infinidade de explicações científicas baseadas no funcionamento do cérebro ou dos hormônios, que seria distinto em cada sexo. Essas explicações encobrem o processo histórico de socialização que nos tornou humana/os e também acobertam o processo de socialização que divide os indivíduos em gêneros distintos. Conforme Scott (1995), as/os historiadoras/es precisam:

Examinar as formas pelas quais, as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas (p.88).

Neste ponto, encontramos uma relação dialética na explicação da construção dos gêneros, o que aproxima nosso método de pesquisa à fundamentação ora existente, uma vez que aborda o processo histórico de construção dos gêneros e suas intercorrências sociais. Porém, não há registros desta relação dialética no processo formativo das/dos professoras/es entrevistadas/os.

Não. Recentemente não temos estudos assim e até porque a formação continuada vem já pré-determinada, né. O que fazer... Então quando acontece algum caso esporádico aqui na escola, se procura resolver o problema, mas não assim à medida de estudos, de formação nossa, não (MARCELA).

As questões de gênero são reflexos históricos de como diferentes povos em diferentes períodos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e na esfera

³⁹ Assimetrias de gênero: Desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando uma hierarquia de gênero (BRASIL, 2009, p.43).

privada e os encargos destinados a homens e mulheres no que concerne à religião, à política, ao lazer, à educação, aos cuidados com a saúde a sexualidade.

O conceito de gênero “nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teorias e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras” (BRASIL, 2009, p.41), e foi elaborado para evidenciar que o sexo biológico não define as condutas das pessoas.

Assim como o conceito sociológico de classe social distingue diferentes inserções sociais conforme as condições materiais das pessoas, “o conceito de **gênero** também nos ajuda a compreender o modo de organização da vida social, tanto no espaço público quanto na esfera privada” (BRASIL, 2009, p. 55).

No mercado de trabalho, na participação política e na escolarização se evidenciam as desigualdades de gênero que ordenam a vida social. E justamente nessas instâncias devemos buscar as possibilidades de transformação.

Em nossa pesquisa, focada no curso de Formação de Docentes, diante da realidade encontrada, constatamos essa necessidade de buscar tais possibilidades de transformação. Percebemos que a forma com que a cultura constrói o gênero nessa realidade, define um determinado padrão de organização e representações no público e no privado. Há, sim, lugares bastante demarcados para homens e mulheres, assim como uma dinâmica peculiar entre ambos. “E a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes” (BRASIL, 2009, p.59).

2.4.2 As Relações entre os Movimentos Feministas e outros Movimentos Sociais

O texto aborda como foi possível denunciar publicamente as discriminações de gênero e demonstrar como elas afetavam e afetam a qualidade de vida das mulheres. Para que isso ocorra, é posto da importância de se conhecer a contribuição dada pelos movimentos sociais, em especial o movimento feminista⁴⁰.

⁴⁰ Movimento Feminista: o movimento feminista surgiu para questionar a organização social, política, econômica, sexual e cultural de uma sociedade profundamente hierárquica, autoritária, masculina, branca e excludente. Sendo assim, o feminismo pode ser entendido como uma luta pela transformação da condição das mulheres, que é pública e também privada. E que pode ser entendida, a partir de três eixos: 1) como movimento social e político; 2) como política social; 3) e como ciência, ampliando os debates teóricos e conceituais (derivando a categoria gênero como analítica de sexo). Essas vias se

O movimento feminista é considerado por importantes analistas sociais como o responsável pelas grandes mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. Este movimento foi capaz de demonstrar à sociedade que as discriminações incidiam sobre as mulheres desde a sujeição feminina aos desígnios da autoridade masculina no ambiente doméstico até as situações de guerra, nas quais as mulheres são vulneráveis a mutilações, estupros e abusos de toda ordem. O movimento feminista também possibilitou questionar a divisão sexual do trabalho, tratada na unidade anterior, caracterizada pela desigual repartição de tarefas e de poder entre homens e mulheres, nas diversas sociedades (BRASIL, 2009, p.68).

Não detectamos, por meio de nossa pesquisa, que esses questionamentos estejam ocorrendo no cotidiano da escola.

2.4.3 Violência de Gênero

O texto chama para a reflexão sobre a/o leitora/leitor já ter presenciado cenas de violência de gênero na sua escola e questiona quais atitudes as/os professoras/es podem ter nesses momentos. Há um panorama da situação desse tipo de violência nas esferas pública e privada, apontando suas causas e o que tem sido feito a respeito.

Sobre o significado da violência e das consequências que resultam deste fenômeno, Saffioti (2004) afirma que na sociedade patriarcal em que estamos inseridas/os, há uma grande banalização da violência, tolerância e até incentivo social para que os homens exerçam sua virilidade apoiados na força/dominação instituída na organização social de gênero. Assim, é “normal e natural que os homens maltratem suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência” (SAFFIOTI, 2004, p.74).

“A violência de gênero é aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, 2009, p.74). Apesar dos vários avanços no tocante à equidade de gênero, ainda persiste a perversa manifestação do poder masculino por meio da violência física, sexual ou psicológica.

Para as mulheres, torna-se difícil romper a ordem social que confere sentido à sua existência, ou seja, o mundo da casa, da família, do casamento. É nesse universo social e simbólico que elas constroem suas trajetórias de vida e, quando isso se rompe, torna-se difícil para

entrecruzam, por diversas vezes, para desestabilizar representações, questionar a divisão sexual da sociedade, opor-se à hierarquização dos gêneros e, por isso, as teorias nem sempre podem dissociar-se de suas ações políticas, e vice-versa (PARANÁ, 2010, p.12).

elas se desvencilharem do parceiro e de sua história (BRASIL, 2009, p.76).

A citação anterior vai ao encontro do que pudemos perceber em nossa pesquisa, com as/os professoras/es do curso de formação de docentes. Muito do que está arraigado na cultura-raiz, ou seja, o machismo, o sexismo, a heteronormatividade e a homofobia, estão presentes na práxis das/dos professoras/es. “O papel do homem e da mulher na construção de suas relações com conotação sexual é influenciado pelas expectativas dos estereótipos dos papéis sociais que a sociedade determina para ambos” (WEREBE, 1998, p.6). E não é simples desnaturalizar tais preconceitos no processo ensino-aprendizagem.

“A violência contra a mulher é um fenômeno histórico, fruto das relações de desigualdade de gênero, as quais, conjuntamente com as desigualdades de classe, raça e sexualidade, estão imbricadas aos interesses do modo de produção capitalista” (CUNHA, 2014, p.1). Para analisar as relações de gênero é preciso compreendê-las no seu contexto histórico, econômico e social. Se tais relações são analisadas na ordem patriarcal, é preciso entendê-las a partir das desigualdades de classe, raça e *sexualidade*, sem hierarquizá-las, já que estão amarradas umas às outras.

2.4.4 Outras Violências de Gênero; Lesbofobia, Homofobia, Transfobia

Também é especificada a violência de gênero, podendo ser por meio da discriminação de lésbicas, gays, travestis e transexuais. A violência nem sempre é física. Muitas vezes, “o preconceito, a discriminação, a lesbofobia, a homofobia, a transfobia operam por meio da violência simbólica, que nem por isso deixa de ser danosa” (BRASIL, 2009, p.77).

Há uma distribuição diferenciada por gênero na incidência da violência. “Os homens morrem mais no espaço público, por causas externas (assassinatos, acidentes), vítimas da violência urbana; enquanto as mulheres, como temos observado, sofrem mais a violência no espaço privado” (BRASIL, 2009, p.78).

2.4.5 Lei Maria da Penha

Este texto apresenta a Lei Maria da Penha, uma Lei de proteção à mulher, criada reunindo esforços dos movimentos feministas e de várias organizações de mulheres. Essa Lei é exemplo de uma das alternativas a que podem recorrer mulheres que sofrem violência, tema tratado no texto Violência de Gênero (BRASIL, 2009, p.80).

A Lei 11.340/2006 foi criada como mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Tal Lei é resultado de esforços dos movimentos feministas e de várias organizações de mulheres que participaram da elaboração e da aprovação da Lei. O nome foi dado em homenagem à biofarmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que ficou paraplégica após duas tentativas de assassinato por parte do marido, o professor universitário Marco Antônio Heredia Viveiros. Maria da Penha lutou incansavelmente por justiça e formalizou a denúncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA). “Marco Antônio só foi punido dezoito anos depois, em 2002. Cumpriu pena de dois anos em regime fechado e passou para o regime aberto” (BRASIL, 2009, p.81).

Em 2010, eu estava na coordenação pedagógica do colégio onde atuo hoje novamente e uma mãe veio conversar comigo sobre sua filha adolescente, que estava com traumas psicológicos, segundo a mãe, por conta de problemas entre o pai e a mãe. A mãe desabafou comigo que tinha receio que o ex-marido, pai de sua filha, aparecesse na cidade para praticar atos de violência, já que o histórico era de violência por parte do ex-marido para com a ex-esposa. Inclusive elas vieram de Brasília para Francisco Beltrão para “fugir” do agressor. Segundo a mãe, uma mulher com formação superior e emprego estável em órgão público, a Lei existe, mas nem sempre funciona, já que o agressor tem que ser pego em flagrante. Ela alegou que “então ele tem que estar me matando para alguém chamar a polícia? Até a polícia chegar, estarei morta!”. Ela disse que foi na delegacia várias vezes, em Brasília, mas não funcionou a questão da prisão preventiva. Baseada no depoimento da mãe, constatamos que a *contradição* ainda se faz presente na realidade concreta em que estamos inseridas/os. Porém, certamente a lei é um avanço, “na medida em que alterou o Código Penal Brasileiro, possibilitando que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada” (BRASIL, 2009, p.81).

O cotidiano escolar explicita que “de um modo ou de outro, as características tradicionalmente consagradas como femininas ou masculinas são evocadas na construção da noção de disciplina e em sua prática no espaço escolar” (BRASIL, 2009, p.95).

Na constituição do modo de ser menino há dados que associam os meninos à imagem de bagunceiros e este se torna um comportamento legitimado na escola, assim como se espera que as meninas assumam delicadeza e tarefas de organização e cuidado na escola. Essas atitudes perpetuam determinada divisão sexual do trabalho.

Ai, eu acho que no Formação de Docentes a gente tem um pouco essa coisa, sabe...porque os alunos que procuram o curso de Formação de Docentes, na sua maioria são mulheres. E quando alguns homens, temos alguns homens, e muito bons lá, sabe... que... é... matriculados, cursando... é, eu tive três fazendo regência . e assim, dois foram excelentes. Um tem dificuldade, teve! Apresentou dificuldade lá na regência, mas ele também tem as dificuldades aqui na formação, em todas as disciplinas. É... então, porque que eu digo que aqui no Formação a gente sente isso... o curso de Formação, ele é mais destinado às mulheres. E os alunos bons, que se destacam aí, às vezes são vistos por outros e até um pouco rotulados, sabe... Então parece que o curso de Formação de Docentes não é para homens. Então eu acho que é uma atitude já meio discriminatória. E daí se a gente parte dum princípio, do primeiro princípio de que a educação é pra todos, é um princípio democrático. Aí tem aquela questão de estereótipo do homem, de que homem tem que ser malandro, tem que ser safado, é... o caderno não precisa estar tão organizado quanto o das meninas. E, no entanto alguns dos alunos que a gente vê que estão aí, tem essa missão, assim, é...tem o perfil de professor. E professor tem que ser organizado (MARCELA).

Marcela reconhece que o sexismo é fortemente arraigado na sociedade e na escola quando diz perceber que o curso de Formação de Docentes é mais destinado às mulheres e que os alunos *bons* são rotulados por isso. E justifica tal discriminação pelo fato de haver o estereótipo do homem, que para ser “macho”, tem que ser safado e menos organizado com os cadernos. Observamos que as/o professoras/or têm o entendimento de que na *totalidade* do processo pedagógico há preconceitos arraigados e que estes precisam ser superados, porém é preciso construir a *educação sexual emancipatória* na formação das/dos professoras/es para que estas/es possam atuar visando a transformação necessária em si e nas/nos educandas/os. Essa transformação deve fundamentar as/os docentes no sentido de fazê-las/los se sentirem construtoras/es da almejada desnaturalização do sexismo, do machismo, da heteronormatividade e da homofobia.

O predomínio de vozes nas salas de aula é dos meninos, mesmo que se diga que mulheres falam mais. Homens são educados para se imporem pela palavra. É possível que meninos interajam mais com as/os professoras/es do que as meninas, já

que a tendência é de a/o professora/os interagir com quem fala mais. Por isso, muitas vezes, na sala de aula e na comunidade as meninas e mulheres assimilam que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução é se retrair.

A esta altura do nosso curso, não será demais lembrar que todo o conteúdo que estamos estudando não se presta a provar que professores e professoras são machistas ou autoritários. Também não se trata de atribuir às mulheres, como se faz popularmente, a responsabilidade pela perpetuação das desigualdades de gênero, uma vez que cabe a elas, tradicionalmente, o cuidado das gerações jovens. Contudo, a abordagem do curso Gênero e Diversidade na Escola reconhece que alguns mestres e mestras costumam temer a contestação de valores e papéis consagrados pela herança cultural. Talvez pensem que tal questionamento seja capaz de abalar os valores morais, a família ou os ideais de feminilidade e masculinidade (BRASIL, 2009, p.99).

A questão do receio das/dos professoras/es em contestar os valores e papéis consagrados pela herança cultural está presente em todos os momentos do cotidiano escolar, às vezes veladamente e às vezes expressamente. Na análise das entrevistas também pudemos perceber isso.

2.4.6 Sexualidade e Orientação Sexual

Este módulo se inicia com a afirmação: “Defendemos a ideia que as diferenciações e as posições ocupadas na sociedade não são definidas apenas pelo gênero, mas pela combinação do gênero com outras categorias sociais” (BRASIL, 2009, p.111).

No texto é feito cruzamento das *categorias de gênero e orientação sexual*, para reflexão sobre direitos relativos à *sexualidade e orientação sexual*. Também são abordadas as mobilizações e a organização do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e Transgêneros (LGBT) no Brasil.

O texto encerra com questionamentos que consideramos oportunos no processo de formação continuada de professoras/es em *Sexualidade*:

Pessoas podem ter seus direitos não reconhecidos por motivos que envolvam a sexualidade e suas **identidades sexuais**? Qual o papel da escola na promoção dos **direitos sexuais** das pessoas? Como a escola pode se transformar num ambiente mais livre, seguro e formador de cidadania, promovendo de fato a inclusão de todas as expressões da sexualidade? (BRASIL, 2009, p.112).

Hoje mesmo, ao assistir a uma reportagem na televisão (Jornal Nacional, 12/02/2016), em que uma família do Mato Grosso (BR) conseguiu na justiça, o direito de mudar a documentação da filha de nove anos, que nasceu com o sexo biológico masculino, porém nunca se sentiu como pertencente ao gênero masculino. A repórter perguntou ao pai e à mãe da garota se ele e ela não achavam muito cedo para tomar a decisão de requerer na justiça a mudança na documentação. A mãe e o pai falaram que o que importa é a felicidade da filha, visto que ela sempre se sentiu menina. E que não importa o que a sociedade quer que ela seja, mas sim o que ela é. A apresentadora e a repórter usaram o termo transexualismo para definir o caso da menina. Também participaram da reportagem um psiquiatra e um juiz, que defenderam a mudança de gênero na documentação da criança. O pai e a mãe falaram que mais tarde providenciarão a cirurgia de mudança de sexo.

O que preocupa é a forma rasteira como é passada a reportagem, pois nunca há reportagens fundamentadas no assunto para poder deixar a população ao menos relativamente informada sobre a questão. É comum que as mães e os pais vão para a escola para saber a opinião das/dos professoras/es sobre tais questões. E quando lá chegam se deparam com profissionais completamente desinformados também. Ou orientados por questões religiosas da ideologia de gênero, que agrava ainda mais a situação.

Aliás, no intervalo do mesmo jornal, passou uma propaganda política na qual uma deputada estadual afirmou ter participado da construção do Plano Nacional da Educação e que ela tirou a Ideologia de Gênero do Plano, em favor da família brasileira. Ficamos a pensar no que pode ter passado na cabeça de muitas pessoas que ouviram isso! Talvez nada! Talvez ficassem a pensar o que seria Ideologia! Ou no que seria ideologia de gênero! Ou talvez aplaudissem a deputada, afinal a afirmativa dela foi “em favor da família”. As informações se cruzam e se contradizem e, por vezes, nada dizem. Concluímos que a deputada deve conhecer seu eleitorado. A possibilidade de o eleitorado não entender nada sobre a ideologia de gênero (talvez nem a deputada entenda!) – e tantas outras questões acerca da sexualidade - e de a deputada saber disso e se utilizar desse fato para persuadir suas/seus eleitoras/es, pode render um tema para construção de outra dissertação.

Mas, e as/os professoras/es que formam futuras/os professoras/es? Onde ficam nessa história? Saberiam participar de uma discussão reflexiva sobre ideologia de gênero na escola? Novamente vem à tona a questão da urgência de uma *educação sexual emancipatória*.

O GDE aborda de forma coesa questões referentes à construção da *sexualidade* nos sujeitos, afirmando que hoje em dia o “desejo e a busca de prazer, assim como a necessidade de compartilhar intimidade e afeto, são inerentes aos seres humanos” (BRASIL, 2009, p.113).

Tendo em vista a intervenção dos fatores ideológicos na sexualidade humana, não se pode estudá-lo fora do contexto sociocultural em que se insere. Todo indivíduo nasce num momento dado da história, no seio de uma cultura distinta. Seus desejos, suas emoções e relações interpessoais são formados pelas suas interações com a cultura, dentro da sociedade em que vive (WEREBE, 1998, p.15).

Todos os seres humanos possuem tendências sexuais, porém cada tendência sexual sofre imposições/regras culturais que variam de uma sociedade para outra. Cada cultura determina quais são as práticas sexuais apropriadas ou não e geralmente “as regras fixadas são diferentes para os dois sexos, com maiores restrições para as mulheres” (WEREBE, 1998, p.15).

Os valores e condutas produzidos na escola são transmitidos por meio da educação formal e também da interação cotidiana com colegas e professoras/es. Os preconceitos e as desigualdades são naturalizados e legitimados pela escola e pela sanção coletiva da comunidade escolar.

O que é mostrado como grande desafio às/aos educadoras/es é a adoção de um olhar reflexivo sobre esses preconceitos e todas as consequências causadas por eles, sendo capaz de abordar as referidas questões em sala de aula.

[...] acontece – muito mais frequentemente do que se imagina – que corpos, desejos, sentimentos e comportamentos não são convergentes e não correspondem necessariamente às expectativas do que é tido como “natural”, “certo” ou “normal”. Um homem pode se sentir “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher. Alguém que nasceu com atributos corporais masculinos e foi educado para atuar como “homem” pode se sentir “feminino” (ou vice-versa), a ponto de querer modificar seu corpo tornando-se tão mulher (ou tão homem)

quanto quem teve esse gênero atribuído ao nascer (BRASIL, 2009, p. 114).

Quando se afirma que sexo pode significar várias coisas ao mesmo tempo, nos detemos em ressaltar nesta dissertação que, nesse ponto também temos que ter cautela ao trabalhar o tema com as/os professoras/es que posteriormente trabalharão sexualidade com as/os alunas/os, pois é preciso que de fato haja uma boa fundamentação antes de expor às/aos estudantes que sexo pode ser várias coisas. Que várias coisas? Não se pode deixar o assunto no “vácuo”, como se não houvesse fundamentação sobre essas “várias coisas”. Falamos isso porque muitas vezes é o que parece acontecer quando o tema *sexualidade* começa a ser mais questionado na sala de aula e as/os professoras/es colocam reticências para não continuar a falar sobre o temido/desconhecido tema.

São colocadas, também, as posições de correntes contemporâneas sobre a suposição de dever ou não existir uma conexão fundamental entre o sexo do corpo, a *identidade de gênero* e a *orientação sexual*.

É claro que não se pode negar a importância da fisiologia e da morfologia do corpo, pois são elas que dispõem as condições e os limites do que é materialmente possível em termos de sexualidade. Mas as condições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual (BRASIL, 2009, p. 121).

É importante considerar que o modo como concebemos e vivenciamos a sexualidade em nossa cultura, ou seja, a suposição de que é obrigatório existir conexão entre o sexo e o corpo, *identidade de gênero* e a *orientação sexual*, não tem base natural alguma, e sim é uma construção social. Esta afirmação está no texto e compactuamos com ela, como pudemos constatar na nossa pesquisa.

As nossas maneiras de ser, agir, pensar, sentir e demonstrar “refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social” (BRASIL, 2009, p.124). Portanto nossa *orientação sexual*, ou para quem se direciona nosso desejo, não pode ser uma simples opção efetuada de maneira mecânica e voluntária.

A orientação sexual de uma pessoa é uma relação entre seu desejo, comportamento e identidade. Assim, o “gay efeminado”, como a

“lésbica masculinizada” são estereótipos que não traduzem a realidade de muitas pessoas homossexuais. (BRASIL, 2009, 129).

Há um consenso nas ciências hoje de que a *orientação sexual* é composta por, no mínimo três dimensões: desejo, comportamento e identidade. E estes aspectos não caminham necessariamente da mesma maneira, ou seja, por exemplo, é possível praticar relações homossexuais sem se considerar “homossexual” ou “bissexual”, assim como sentir desejos homossexuais sem manter relações homossexuais. A *orientação sexual* não é uma escolha livre e voluntária; porém, “assumir-se” como gay, lésbica ou bissexual, seja perante amigos e familiares, seja em contextos mais públicos, representa, em contrapartida, uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição crítica diante das normas sociais” (BRASIL, 2009, p. 130).

2.4.7 O Movimento LGBT Brasileiro: A Questão da Visibilidade na Construção de um Sujeito Político

Nos anos 1980 houve grande expansão dos casos de Aids no Brasil e diante da demora da resposta governamental brasileira, assim como da maioria dos países ocidentais, as/os militantes homossexuais gestaram as primeiras mobilizações contra a epidemia, tanto como assistentes solidárias/os como formuladoras/es de demandas para o poder público.

No final dos anos 1980, o movimento homossexual cresceu como forma de solução para essa situação, tornando o Brasil pioneiro na resposta comunitária e governamental à Aids. Com base no acúmulo de experiência e no conhecimento e acesso à comunidade, os grupos passaram a coordenar projetos de prevenção financiados por programas estatais de combate à Aids, os quais permitiram que muitos se organizassem no formato de “organização não governamental” (ONG) (BRASIL, 2009, p.136).

Em 2008 aconteceu a I Conferência Nacional LGBT. O tema foi “Direitos Humanos e Políticas Públicas”. Seus principais objetivos foram:

- Propor diretrizes para a implementação de políticas públicas e o plano de promoção da cidadania e dos direitos humanos gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais;
- Avaliar e propor estratégias para fortalecer o Programa Brasil sem homofobia (BRASIL, 2009. P.138).

A sugestão final do texto é que os resultados desta Conferência histórica orientem também as nossas práticas educativas.

Nossa pesquisa buscou, na realidade observada, o quanto esses resultados orientaram/orientam as práticas educativas das/dos professoras/es do curso de formação de docentes.

Perguntamos às/ao professoras/or se, em sua formação continuada, há trabalhos relativos à *sexualidade*:

Existe mas pontual, não há formação continuada para isso. São encontros pontuais, quando que a gente teve oportunidade de ter alguém que veio ou, e explicou e falou. Que tem um domínio maior né, como você fez. E lá naqueles encontros quando a gente tava organizando as diretrizes. Não eram as diretrizes, eram os cadernos temáticos, isso? É... aquele lá, mas fora disso, não (GABRIELA).

A *orientação sexual* e as *identidades de gênero* não poderiam criar categorias, pois estas acabam favorecendo a discriminação e ignorando a flexibilidade do desejo humano, disseminando culturalmente a homofobia.

Muitas pessoas acreditam que a livre expressão das *orientações sexuais* que fogem à heteronormatividade ameaça as famílias e os valores morais.

É preciso questionar esta visão, e refletir sobre como o silêncio em relação a situações de discriminação por preconceito e violência de gênero contribui para a reprodução de uma ordem desigual e injusta [...]. É a partir da nossa intervenção que provocaremos as mudanças de valores em favor da construção de uma sociedade livre de discriminação sexual (BRASIL, 2009, p.141).

As pessoas de uma mesma geração são afetadas por valores que marcam uma determinada época e que os valores podem ser vividos de formas muito diferentes, conforme os condicionamentos, as oportunidades e os desafios impostos a cada sujeito, que nem sempre são amigáveis para todas e todos.

Nas últimas décadas tem havido revisões importantes de concepções obsoletas, expressas por mudanças no campo biomédico e jurídico, político e social, no sentido de afirmar que a homossexualidade e a bissexualidade são expressões legítimas da vivência da sexualidade. No entanto, ainda existem frequentes manifestações de violência,

preconceito e discriminação contra quem manifesta uma identidade ou forma de desejo divergente daquela considerada “normal”. Mas, para muitas e muitos outros/as, isto acontece porque atuamos de acordo com noções herdadas, sem pararmos para refletir a respeito do porquê das nossas atitudes (BRASIL, 2009, p.148).

Sugere-se a abordagem da diversidade das *orientações sexuais* por meio de um diálogo com as/os estudantes sobre como internalizamos e reproduzimos vários padrões de comportamento e estilos de vida associados à *sexualidade* e a outros aspectos da vida. Também se reforça que tais padrões estão “destinados a perpetuar o controle das classes dominantes sobre o resto da sociedade” (BRASIL, 2009, p.148), sendo necessário, portanto, refletir sobre como o aprendizado da norma sexual contribui para manter a ordem social determinada e o que acontece para quem fica “fora da ordem” e para quem se adapta a ela.

“No espaço escolar, as práticas homofóbicas são pautadas e repetidas incansavelmente, ora através de mensagens normatizadoras, ora através do silêncio e do consentimento e da violência” (BRASIL, 2009, p.151). Há algumas sugestões no tocante aos questionamentos com as/os alunas/os e consideramos interessante ressaltá-las aqui: O que acontece com os alunos hostilizados na escola por serem considerados “bichinhas”? Quais efeitos são produzidos nas suas vidas e trajetória escolar? A homofobia afeta o rendimento escolar? Que efeitos tem essa opressão para o aluno discriminado e para os demais? Alguém duvida do que essa hostilidade precocemente anuncia para o destino de cada um desses estudantes?

Ah, eu acho que homofobia é toda forma de preconceito, que é um baita dum preconceito, toda forma de preconceito, toda forma de discriminação, simplesmente porque a pessoa optou... optou é a expressão usual, quer dizer, se a pessoa está orientada a ter sentimentos, a ter atração sexual por pessoas do mesmo sexo, Quer dizer, a homofobia é uma ... é a grande imbecilidade do planeta hoje, na minha opinião pessoal. Assim, porque a pessoa se achar superior à outra simplesmente por uma orientação sexual que aquela outra pessoa tem. Que dizer, é absurdo demais até pra pensar em discutir isso. Às vezes eu faço postagens no facebook quanto a esta temática e tem um colega meu que tem um blog também e discute isso. Mas às vezes eu fico pensando assim: “precisa ainda discutir isso?”. Quer dizer, pra mim é tal absurdo pessoas que praticam homofobia no planeta que é complicado até discutir. Pra mim é um crime apesar de legalmente não ser, mas é um crime realmente. Porque eu acho que você deixar de enxergar, não só na homofobia, a homofobia é um caso muito gritante hoje,

mas você deixar de enxergar em outra pessoa um humano, ponto, é gritante demais. É violento demais. E quando a pessoa age com homofobia é isso, quer dizer, ela tá deixando de entender que ali tem uma pessoa, que tem sentimento, que tem emoções, que trabalha, que vive etc. Quer dizer, não é simplesmente porque você resolveu ser gay ou ser isso ou ser aquilo, você merece simplesmente o meu desprezo, a minha violência, o meu repúdio. É... dói demais ver isso, né? (ÁLVARO).

Homofobia pra mim é uma forma de agressão. Agressão. Seja ela contra quem é homossexual, ou contra quem não é. Eu acho que né, eu acho que o tem assim, ele é bem limitado nessa questão. Mas eu acho que qualquer coisa que fira a pessoa em relação a sexualidade dela eu acho que é homofobia (DALVA).

Homofobia... é aquela aversão ao homossexual, né. À homossexualidade, a homofobia É aquela aversão, não aceitam, não querem e ainda a agressão em cima. Essa é a fobia total, “não aceito”, não tem jeito, “não quero”, “não aceito” e “não quero que venham pra minha frente assim” né. Essa é a homofobia (EDUARDA).

É-. Eu acho que a homofobia é o preconceito exposto, é você expor, porque muitas pessoas... vamos dizer, que são homofóbicas, talvez, é... ou que tenha esse preconceito mas não expõe assim abertamente e a homofobia é você, além de pensar, acreditar naquilo, ter aquela rejeição, ainda expor e marginalizar, excluir, marginalizar mesmo o outro (GABRIELA).

Ah... eu acho... acho não. É a pessoa ter raiva, ira, é... ser violento. É querer prejudicar as pessoas. Não aceitar como seres humanos, eu acho. Independente de preferências ou né, do gênero da pessoa, ela é um ser humano. E a homofobia é a pessoa não aceitar, não respeitar, fazer mal (TAMÍRIS).

Homofobia?... São pessoas que agem de maneira a discriminar... é... os homossexuais. Então as pessoas acabam por agir... uma espécie de bullying, né, verbal. A gente vê às vezes até físico, é... contra os homossexuais (LUNA).

A homofobia pra mim eu acho que é... é preconceito é medo, não só ao homossexual mas àquelas pessoas que se dizem é...diferentes em termos da sexualidade (DIANA).

Acreditamos que a discriminação com qualquer *orientação sexual* que não seja a hetero, traz muito sofrimento para os sujeitos discriminados, porém, também nos parece importante que a/ o professora/or esteja bem fundamentado para levantar questionamentos a esse respeito com as/os alunas/os, pois caso não esteja ela/ele

mesma/o desprovido de preconceitos para lidar com o tema, poderá reforçar ainda mais o preconceito.

Eu acho importante. Eu acho importante porque nós estamos trabalhando com futuros professores, que daqui eles vão trabalhar com as crianças também. E é muito importante pra eles que eles também levem isso da maneira correta quando eles forme trabalhar os aluninhos, com as crianças lá, também saber se posicionar, saber falar sobre o tema né., porque se não for pensado aqui no curso...eles estão aqui pra aprender, inclusive isso, né? Então eles têm que sair daqui conhecendo, né, e pra depois saber trabalhar pra frente. Porque a profissão deles vai ser a nossa profissão: educador, que somos né. Então... educador tem que saber trabalhar isso também (EDUARDA).

Nossa! Tudo, tudo! É essencial. Assim, tinha que ter uma área, como que você... não posso dizer uma disciplina, mas talvez uma disciplina! Mas uma formação bem voltada a esses temas, porque os nossos alunos trabalham muito com a educação infantil. A maioria deles é de educação infantil e de ensino integral. E é onde que tá aflorando. Eles relatam muitas histórias da creche, de crianças que contam coisas dos pais, de crianças que imitam os pais, de crianças que imitam o que vêm na tevê, né. E daí... e assim...de mães que vem brigar com o professor na creche porque o filho né falou que o coleguinha ou né... revistas que eles vêm... então tem certos momentos que eles não sabem lidar com isso, né. E poucas vezes eles trazem isso pra escola, pra escola, pra compartilhar né, numa discussão E os que trabalham no integral, são... O integral hoje em Beltrão não tá muito bem distribuído, isso nos bairros carentes, né. E aí as crianças no integral, elas fazem atividades diversificadas né, então de dança de crochê, de trabalhos manuais e ali eles conversam mais com a professora, eles se abrem, e aí eles expõem várias questões, né, várias. E o nosso aluno, assim, precisam ter uma boa formação até pra saber identificar um caso de abuso, né? Um caso de... de tudo isso né? Eu acho que tá carente ainda A gente falha muito em relação a isso (GABRIELA).

Muito. Deve contribuir porque faz parte da formação. Eles vão atuar com crianças e sempre é um tabu porque eles não, eles não sabem como abordar esse assunto nem como resolver determinadas situações que aparecem no cotidiano. O que que eles percebem... geralmente com situações que eles percebem situações discriminatórias, vão abafando. Aparece alguma situação mesmo de violência, ou eles percebem alguma das crianças que tenha algum comportamento diferenciado, eles... o que eu percebo assim... se tenta fazer a criança mudar o comportamento e não é aceito (TAMÍRIS).

Eu acho que deveria ter mais. Nossa! Tipo nossa disciplina, que nem eu trabalho a metodologia. Que nem nós temos quatro anos de Formação de Docentes. Olha, nosso currículo não trabalha sexualidade, não trabalha como tocar uma criança, como ser tocada. Tu sabe que, principalmente Educação Infantil, nos primeiros anos tem orientação, tem estágio. Só que eles têm que

tocar a criança. Que nem o menino do quarto ano, mandaram ele numa creche, no Formação de Docente. Nossa! Numa creche. Vai trocar como? Tem mães que não aceitam. Então tem que ser trabalhado mais com o aluno, pra ele estar preparado para estar lá na escola e orientar a mãe, que pra ele é uma coisa natural, que ele não é mais... sabe... toda essa parte. Eu acho que a escola... não é que peca, no currículo não tem. É muito pouco. A gente trata porque os alunos trazem nos estágios pra gente e a gente consegue contribuir no favorecimento deles. Que não tem. É muito pouco. No nosso plano lá, na Diretrizes, tem bem pouquinho. Pode olhar, tem bem pouquinho (CATARINA).

Eles devem ser trabalhados e devem ser lembrados. Nós temos, quando a gente começa a desenvolver o conteúdo programático da nossa disciplina e quando você entra pra a especificidade da sua disciplina, você mergulha muito nela. E esse é um tema que tem que ser lembrado (MARCELA).

Certamente. Muito relevantes. Muito relevantes. Por diversos motivos. Em primeiro lugar porque a gente pensa numa formação global do aluno. E isso independentemente da disciplina que a gente trabalha é uma área, um campo do conhecimento que passa todas as disciplinas. Portanto é muito importante, e nós estamos tentando formar professores futuros. Portanto esses professores vão precisar ter essa formação também (LUNA).

Os diálogos que tivemos com as/os professoras/es do curso de formação de docentes reforçaram a ideia de que estas/es precisam estar fundamentadas/os para poder levantar questões a respeito da *sexualidade* com as/os futuras/es professoras/es, tendo em vista que a maioria das/dos entrevistadas/os afirmou a necessidade da referida fundamentação.

E mais uma vez questionamos: Onde está a lacuna, a falha, neste processo? Existe material consistente a respeito de *Sexualidade e Gênero*, existem sugestões metodológicas e pedagógicas de boa qualidade para se tratar o tema. Por que essas políticas públicas não chegam nas/nos professoras/es que formam docentes? Ao questionarmos se as/o professoras/or tiveram/teve acesso a materiais educativos sobre sexualidade, a maioria respondeu negativamente.

Nos últimos dois anos eu estou fora da escola. Porém nos últimos dez anos eu sempre trabalhei com o curso de formação de docentes e esse tema nunca chegou à pauta de nenhuma das reuniões (LUNA).

Não (DIANA).

Apesar de haver sugestões e materiais acerca da *sexualidade* e da *diversidade sexual*, as professoras afirmam não ter tido contato com os materiais específicos sobre tais temas e alegam que tais categorias de análise nunca estiveram na pauta das reuniões escolares. Mais uma vez a categoria *contradição* se efetiva. As políticas públicas existem nos documentos, mas não acontecem na prática.

2.4.8 Orientação Sexual e a Identidade de Gênero na Escola

A partir da apresentação de três casos reais ocorridos em escolas, o texto começa o debate sobre como, na prática, lidar com a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero na escola (BRASIL, 2009, p.171).

A análise dos casos demonstra que o “problema social” não é a diversidade, mas a violência e a discriminação que perpetuam o preconceito. Enfatiza-se que exercício de cidadania também é respeitar pessoas de *orientações sexuais* e *identidades de gênero* diversas. Concordamos que, de forma sutil, a escola busca formar sujeitos femininos e masculinos considerados “normais” na nossa sociedade e tende a discriminar os que fogem ao padrão heteronormativo.

Interessante também é a sugestão para que as/os professoras/es pensem nos livros didáticos mais usados nas escolas no sentido de questionar se os mesmos contemplam de alguma maneira as diversas *orientações sexuais* e as *identidades de gênero* presentes na nossa sociedade. “Há a menção à **homossexualidade** e à **transgeneridade**? Os livros didáticos falam sobre **sexualidade** e afeto fora as abordagens sobre **DSTs**, **Aids** e reprodução?” (BRASIL, 2009, p.173).

Sobre os questionamentos de DSTs e AIDS tenho recordação de experiência própria, há alguns anos, quando os fiz, numa escolha de livro didático. Era como se eu estivesse falando uma língua desconhecida, muito distante. O assunto mudou rapidamente para outro rumo, como se as pessoas não achassem necessário argumentar sobre isso. E eu as entendi, pois, como iniciar um processo reflexivo naquele momento, sobre sexualidade, se diante de tudo o que temos agora, de fundamentação em sexualidade, é difícil atingir as/os professoras/es, imaginem há uns seis anos?

O último texto de *Sexualidade e Orientação Sexual* do Livro de Conteúdos do GDE traz considerações sobre a escola não ser o único lugar para as/os alunas/os aprenderem sobre *sexualidade e gênero*, porém afirma que para muitos a escola é o

local onde há um diálogo aberto sobre esses temas e onde se podem confrontar e sistematizar seus conhecimentos prévios atribuindo ao discurso escolar o “caráter científico”.

“Para muitos adolescentes e jovens, aquilo que aprendem na escola acaba servindo de critério verdadeiro para avaliar seus conhecimentos sobre o assunto” (BRASIL, 2009, p.185). Em nossa sociedade o que costuma validar um discurso é seu caráter científico e a escola é um meio de fazer circular o conhecimento científico. Portanto, o que se aprende na escola e o que se aprende em outros lugares, “representa, para muitas/os a constatação de que o que foi passado pela escola é um saber que traz um valor de verdade, o qual adotam como critério para sistematizar e avaliar seus conhecimentos prévios”(BRASIL, 2009, p.185).

O texto, a nosso ver, é finalizado de forma contundente, e não podemos deixar de citar:

Gostaríamos de observar ainda que, embora o acesso à informação seja primordial, ele não é suficiente para promover uma atitude reflexiva, crítica e responsável. Nesse sentido, vale estar atento a oportunidades não só de transmitir “mensagens preventivas”, mas também de construir propostas educativas que promovam a reflexão sobre os direitos e as responsabilidades dos cidadãos e das cidadãs a respeito da expressão do afeto, da sensualidade e da reprodução (BRASIL, 2009, p.186).

Ressaltamos e questionamos o recorte da citação acima: “estar atento às oportunidades de construir propostas educativas [...]”. Seria o caso de sempre estarmos atentos a “brechas” para falarmos de *sexualidade* e *gênero*? Ou estaria na hora de afirmar e exigir o espaço que merecem tais categorias de análise como práxis mesmo, inerente ao processo ensino-aprendizagem escolar?

Eu vejo que é um processo assim bem complicado, né, não é uma coisa simples né. Porque as pessoas daí entendem a essa mudança de concepção como modismo. então ah...vira festa em tudo, então elas não tem assim essa compreensão do respeito pelo ser humano. Então eu acho que independente de gênero, de sexualidade, de heterossexual, homossexual, as pessoas tem que respeitar o outro enquanto ser humano. Enquanto a gente não mudar isso, você pode falar de gênero, pode falar de dia da consciência negra, o que for, que parece que não vai surtir efeito (DALVA).

Eu penso que deveria ser um pouco mais abordado. Talvez uma formação específica num momento, por exemplo, na nossa semana pedagógica, né... que a gente trata de vários temas, normalmente vem "de cima", né...o que é pra ser trabalhado mas eu penso que tem que ser trabalhado um pouco mais da nossa questão da escola e esse currículo é uma questão sobre a escola, do que a gente trabalha. Então eu penso que de repente, na semana pedagógica, pudesse haver um tempo e com alguém que pudesse vir, né... pudesse trabalhar esse tema com a gente, pra gente poder discutir um pouco melhor o tema entre os professores pra poder trabalhar depois com os alunos. Mas aí teria que vir alguém que está estudando, que está mais trabalhando e estudando, que pudesse ter oportunidade de ver com a direção daqui pra ver alguém que pudesse trabalhar com a gente (EDUARDA).

Eu acho que precisa integrar mais isso aos conteúdos, uma, uma forma, uma formação sei lá. É... que o professor veja no conteúdo que ele trabalha, a sexualidade, no conteúdo que ele trabalha, a questão de gênero e diversidade. Porque mesmo que você trabalhe História da Educação Brasileira, né, ali você consegue trabalhar essas três questões. Quando você trabalha lá a educação dos jesuítas, a educação da década de trinta. Você identifica essas questões. Quando que o professor trabalha legislação né, a nova lei da educação, toda essa questão da legislação entra. As metodologias do ensino lá... Metodologia de Português, da Matemática, da Educação Física, da História, Geografia, todas elas você identifica conteúdos que trazem estas questões. E eu acho que tá faltando assim o professor ver no seu conteúdo a ligação com esses temas (GABRIELA).

Existe necessidade, eu acho que este tema tem que ser abordado assim com... com mais naturalidade. Não precisa se ter uma disciplina... eu acho que ele tem que ser tratado, deve ser tratado. Deve ser aumentado o tempo, ou digamos, nós temos que tratar disso e essa formação, eu não sei, se interdisciplinar, ou o quê, mas é uma das formas que a gente tem...até na formação das alunas. Quer dizer, principalmente na formação das alunas, que são alunas e alunos. Que são futuros professores (TAMÍRIS).

Acrescentar tipo nas aulas, por exemplo, que nem eu falei das metodologias, aumentar. Como tem no Ensino Médio, por exemplo, tem Sociologia e Filosofia, que você pode abordar isso. E lá no Formação de Docentes não tem. Por que não entraria uma disciplina, vamos fazer... não sei quem que poderia dar, uma disciplina, professor orientar, formado em enfermagem, por exemplo, assumir uma disciplina, nem que fosse uma vez por semana, que trabalharia isso, nem que fosse lá no segundo ano de Formação de Docentes. Uma disciplina. O Estado fornece, eu tenho certeza que o estado vai fornecer capacitação pra gente. Mas pode ser que eu faça a capacitação esse ano, mas ano que vem eu não pegue Formação de Docentes. E como que eu vou trabalhar isso? Tinha que entrar alguém especializado pra poder dar essas aulas, orientar esses alunos. Poder ter uma formação boa (CATARINA).

Dalva evidencia a necessidade do respeito ao tratamento do ser humano e ressalta que, sem que haja respeito à humanidade em geral, não adianta falarmos em respeito às categorias específicas. Fica o questionamento: quando se “pluraliza” a humanidade sem antes trabalhar o princípio da alteridade⁴¹, especificamente com as categorias discriminadas na sociedade, também não se pode acabar fechando os olhos para os preconceitos nela enrustidos? Sobre alteridade, FORQUIN (1993), afirma:

Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo (p.141).

Sobre as considerações de Dalva, podemos afirmar que considerar a diversidade da humanidade não significa, necessariamente, respeitar todos os seres humanos, mas pode acontecer de entendermos o respeito como respeito a quem se enquadra nas normas ditadas por determinado grupo. Então não é importante analisar especificamente a sexualidade e toda a heteronormatividade, o machismo, as homofobias e sexismo nela envolvidos? Considerar a alteridade como constituição de nós mesmas/os é o caminho para a *educação emancipatória*.

A *historicidade* que cada uma/um traz das suas individualidades e das coletividades de grupos diversos é fundamental no processo *emancipatório*. Figueiró (2014) afirma: “No processo de uma Educação Sexual emancipatória é preciso salientar a importância de se considerar como intimamente imbricados os polos individual e social” (p.47). A relação entre tais polos possibilita a efetivação do princípio da alteridade como fundante da *educação emancipatória*.

A maioria das professoras evidencia a necessidade de formação continuada em *sexualidade*, seja por meio de grupos de estudo ou com orientação de pesquisadoras/es que estejam estudando tal tema. Tamiris enfatiza da importância de as/os professoras/es do curso de formação de docentes estarem fundamentadas acerca da

⁴¹ Alteridade ou “outridade” é a concepção de que todos os indivíduos interagem e criam relações de interdependência com outros indivíduos (BRASÍLIA, 2009, p.35).

sexualidade pra, então, poderem ajudar no processo formativo das/dos futuras/os professoras/es, acerca de tal categoria.

2.5 - Cadernos Temáticos da Diversidade - Sexualidade (SEED, 2009) – Política Pública Estadual do Paraná.

Em 2009 foram lançados os Cadernos Temáticos da Diversidade, como complementos das Diretrizes Curriculares Educacionais do Paraná. O Caderno Temático de *Sexualidade* foi organizado por Dayana Brunetto Carlin do Santos e Débora Cristina de Araújo, da equipe de Sexualidade da SEED, no período de gestão do Secretário de Educação Maurício Requião, sob a chefia da professora Fátima Ikiko Yokohama- Diretora de políticas e Programas Educacionais e coordenação do professor Sandro Cavalieri Savoia, da coordenação do Desafios Educacionais Contemporâneos, sendo *Sexualidade* um destes.

O Caderno de *Sexualidade* discute “questões de *gênero*, doenças sexualmente transmissíveis, *educação sexual*, entre outros temas correlatos” (PARANÁ, 2009, p.6). Vislumbra-se a escola como espaço privilegiado para se falar sobre sexo e *sexualidade* e sobre as relações entre mulheres e homens nos diferentes momentos históricos da nossa sociedade.

Podemos afirmar que a sexualidade e suas formas de expressão são produções humanas e, como tais, estão sujeitas a uma série de determinantes socioeconômicos. Assim, as desigualdades de direito e de fato que observamos quando falamos de mulheres e homens são produções históricas, e, portanto, passíveis de mudanças. Da mesma forma, é possível a superação de outros tipos de preconceito sexual (PARANÁ, 2009, p.6).

Na apresentação do Caderno de *Sexualidade* está expressa a intenção da Secretaria de Estado da Educação em “garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas, independentemente da orientação sexual e/ou identidade de gênero” (PARANÁ, 2009, p.7), evidenciando o reconhecimento do compromisso com os sujeitos da diversidade de classe, *gênero*, raça/etnia e a *diversidade sexual*.

No primeiro artigo do Caderno de *Sexualidade*, **Sexualidade e Gêneros: Questões Introdutórias** (PARANÁ, 2009, p.13), Santos e Araújo apresentam

conceitos gerais sobre os estudos recentes sobre as relações entre gêneros e sexualidades, apresentam legislação pertinente às discussões acerca do tema e também propõem a mudança de prática das professoras e professores. Explicitam que “a sexualidade, como outros saberes, não é dada ou natural, mas sim construída por sociedades que possuem intencionalidade nessa construção” (PARANÁ, 2009, p.17). As autoras ainda afirmam que a formação teórico-metodológica inicial da maioria das/dos professoras/es não oferece possibilidade de concepções mais críticas sobre a *sexualidade*. Destaca-se

A importância da abordagem pedagógica mais crítica da Educação Sexual em sala. Pensando especialmente no tratamento que é dado à orientação sexual (homo, hetero e bissexualidade), verifica-se o quanto a interferência de um currículo atento à formação escolar e à construção do sujeito social (e sexuado) é válida para problematizar *pré-conceitos* e atitudes discriminatórias (PARANÁ, 2009, p.22).

No artigo **Pensar a Sexualidade na Contemporaneidade** (PARANÁ, 2009, p.29), Louro enfatiza que nas sociedades ocidentais modernas, inclusive na brasileira, a *sexualidade* tem evidente centralidade. Porém esclarece que isso não foi sempre assim e que há uma história na constituição da sexualidade como questão central. A Religião, a Ciência, o Estado, a Educação e a Justiça produziram discursos, inventaram normas, criaram “verdades” e regularam comportamentos. Os discursos foram multiplicados e diversificados, principalmente por meio dos movimentos feministas e pelas “minorias” sexuais. As verdades construídas são disputadas em várias instâncias. Portanto precisamos “construir, hoje, um olhar mais complexo sobre a sexualidade e sobre os gêneros” (PARANÁ, 2009, p.29). Louro também ressalta que é importante assumir que nenhuma forma de *sexualidade* é espontânea, mas que todas as formas de vivenciar a sexualidade são ensinadas ao longo da vida, por meio das várias pedagogias escolares, familiares e culturais.

Furlani, com o texto: **Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola** (PARANÁ, 2009, p.37), propõe reflexões sobre que aspectos devem ser considerados encorajadores para decidir pelo trabalho de *educação sexual* na escola e que fatores desmotivam as/os professoras/es. Aponta ainda a importância de pensar e planejar a *educação sexual* no currículo escolar e quais os efeitos dessa decisão nos cursos de formação de professoras/es e na formação continuada. A autora apresenta um ponto de

vista histórico e político acerca da dupla nomenclatura para se referir à discussão das sexualidades no contexto escolar- *educação sexual* e/ou *orientação sexual*. Furlani aponta que o termo *educação sexual* estava desgastado no início do século XX, por tratar da *sexualidade* de forma higienista e controladora. Então, para abandonar o aspecto biologicista e tomar um caráter mais cultural e social, foi mudada para *orientação sexual* a nomenclatura. Também é afirmado pela autora que o provável principal aspecto da mudança do termo *educação sexual* para *orientação sexual* tenha advindo da força política do grupo GTPOS⁴², tanto na adoção do termo por educadores/as quanto na sua inclusão na política pública federal de educação (nos PCNs). “Isso, inegavelmente, possibilitou a dispersão nacional do termo e a aceitação escolar, para muitos/as sem quaisquer resistências, reflexão e/ou questionamentos” (PARANÁ, 2009, p.41). A autora então esclarece que à época da construção do PCNs, o status de *educadores/as sexuais* é concedido aos meios de comunicação e às demais instituições não formais. Fica destituída a escola do processo educacional da *sexualidade*. Então é afirmado o processo de contradição do GTPOS que usa, de um lado, em suas publicações o termo *orientação* para caracterizar o processo escolar e, de outro, *educadores*, para caracterizar seus agentes pedagógicos.

Parece que o neologismo possibilitou não apenas o surgimento do/a orientador/a sexual, mas também viabilizou a necessidade de um processo de formação e de preparação adequados desses profissionais para atuarem na Escola- o que ajudou a criar demandas para cursos, treinamentos básicos de capacitação, assessorias e projetos, etc (PARANÁ, 2009, p. 43).

Furlani reitera o uso da expressão *educação sexual* para todo o trabalho de discussão da *sexualidade* com crianças, jovens e adultos, em todos os níveis de escolarização.

2.5.1 Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação Sexual”

César (PARANÁ, 2009, p.49) realiza reflexões sobre os diversos sentidos da educação sexual nas escolas, tentando entender os deslocamentos da educação sexual e do discurso sobre a *sexualidade*. São analisados os anos 20 e 30 do século XX e

⁴² GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), surgido em 1986, no Estado de São Paulo. Em 1994 publicou o “Guia de Orientação Sexual- diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2 grau”.Membros do GTPOS que participaram da adaptação brasileira do Guia: Marta Suplicy, Antonio Carlos Egypto, Francisca Vieitas Vergueiro Vonk, Maria Aparecida Barbinato, Maria Cecília Pereira da Silva (PARANÁ, 2009, p.41).

depois os anos 60 e 70 do mesmo século. Evidencia a *educação sexual* higienista e eugênica dos corpos infantis nos anos 20 e 30 e o discurso libertário e de resistência à ditadura militar nas décadas de 60 e 70. Também são feitas reflexões sobre a *sexualidade* nos PCNs e sobre como esses temas se tornaram assunto de governo. Aborda a *sexualidade* fundamentada nas teorizações de Foucault, em torno da disciplina e o dispositivo da *sexualidade*. Finalizando, o artigo faz uma reflexão sobre a *educação sexual* a partir das teorias pós-identitárias de gênero e um questionamento sobre a teoria Queer⁴³. A autora afirma que “os PCNs possuem uma abordagem preventiva. Prevenir as práticas sexuais de “risco” seria a tônica desta forma ideal de sexualidade” (PARANÁ, 2009, p.56). Também afirma que foi o dispositivo da *sexualidade* que determinou o regime da heterossexualidade compulsória nas nossas vidas. O *gênero* é tomado como categoria de análise das ciências humanas para, a partir de então, construir epistemologias da *sexualidade* na escola. Enfatiza-se a necessidade da compreensão de que o currículo possui uma matriz heterossexual.

Os limites do discurso do sexo são marcados por sua concepção naturalizada, a-histórica e conseqüentemente imutável. Nessa perspectiva o sexo está confinado a sua percepção biológica, delimitando uma fronteira entre os sujeitos, masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. Contra isso a teoria *queer* de currículo e outras teorizações também baseadas nas teorias pós-estruturalistas trazem à tona uma discussão sobre os limites desse modelo de construção de conhecimento, demonstrando que o sexo, corpo e o próprio gênero são construções culturais, determinadas pelos limites do pensamento ocidental moderno (PARANÁ, 2009, p.57).

No artigo **A Educação Sexual na Escola: Algumas possibilidades Didático- Metodológicas**, Santos (2009) afirma:

Discutir a sexualidade na Escola não é uma escolha neutra, e sim fundamentada numa postura pedagógica que compreende uma determinada visão de mundo, de sociedade, de sujeito histórico, de prática social, de cultura, de linguagem, de corpo, de aluno/a, de

⁴³ A escolha do termo *queer* para denominar esta corrente teórica está baseada no uso contextual da palavra nos Estados Unidos, que significa, dentre outras denominações, xingamento, anormalidade, perversão e desvio. Nesse sentido, a palavra *queer* é socialmente utilizada de forma negativa e agressiva em relação às sexualidades não-hegemônicas e foi incorporada pelos teóricos para demarcar o espaço de estigmatização, análise e desconstrução de identidades hegemônicas, numa tentativa de dialogar diretamente com um sujeito fragmentado, efêmero e contextual; e questionar as definições do que é ser homem e ser mulher. Além disso, buscam a compreensão de uma sexualidade na qual a premissa de rótulos só serve para fortalecer a concepção heteronormativa (PARANÁ, 2010, p.27).

professor/a, de educação e mesmo de Escola (PARANÁ, 2009, p.60).

Ante o exposto a discussão sobre *sexualidade* não pode ser superficial, como observamos ao longo da história. Ainda é feita uma crítica à metodologia de projetos que se concentram apenas em prevenção das DSTs/AIDS e à gravidez indesejada, sem aprofundamento teórico consistente. Na defesa de uma discussão pós-crítica e pós-estruturalista da *sexualidade*, a autora expõe a necessidade da articulação do tratamento pedagógico dos conhecimentos sobre a *sexualidade* e os diversos campos de conhecimento que produzem saberes sobre ele. A autora também propõe algumas possibilidades para a *educação sexual* a partir do cinema como possibilidade metodológica para a discussão dos conteúdos escolares e dos assuntos pertinentes que precisam ser inseridos no currículo.

No texto **Questões de Gênero na Escola e no Recreio: Articulações possíveis**, Wenzel (PARANÁ, 2009, p.73) arrola sobre sua pesquisa etnográfica numa escola pública de Porto Alegre, no terceiro e no quarto ano, abordando a aprendizagem não oficial, não formal que acontece no pátio da escola. Busca entender como os significados de gênero constituem modos diferenciados de ser menino e de ser menina no contexto de uma escola pública. Conclui que “existe no pátio uma ocupação, imposição ou negociação dos espaços segundo os gêneros” (PARANÁ, 2009, p.73). Observa, também, que o gênero produz e é produzido por meio das brincadeiras, ou seja, as crianças aprendem a justificar a segregação dos gêneros pela lógica que se constrói como uma lógica pré-estabelecida.

O amor e a *sexualidade* têm sido significados como dimensões indissociáveis da vida humana. Isso é o que dizem Meyer, Klein e Andrade (PARANÁ, 2009, P.81) no artigo **Sexualidade, Prazeres e Vulnerabilidade: Questões para a Educação Escolar**. Afirmam também que a realização prazerosa do amor e da *sexualidade* é apresentada como um direito e como um imperativo social ao qual estamos submetidos e valorizados como mais ou menos bem sucedidos e saudáveis. Abordam o discurso diário que diz que a felicidade envolve o trabalho, o amor e a vivência plena da *sexualidade* e que é necessário sair da rotina e inovar para ser feliz. Este contexto cultural é tomado como referência e ancora-se nos estudos de gênero e culturas pós-estruturalistas, sinalizando para os desafios que se colocam para

educadores/as que se dispõem a trabalhar temas vinculados ao *gênero* e à *sexualidade* na escola, vislumbrando a promoção da saúde e da vulnerabilidade.

É preciso que se perceba que essas dimensões são muito pouco problematizadas e trabalhadas no contexto das escolas e, quando o são, isso é feito em um tom prescritivo, individualista, normativo e de culpabilização, que explora muito pouco as implicações disso sobre as nossas escolhas, ou sobre a falta delas (PARANÁ, 2009, p.89).

No artigo **Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes**, Martins (PARANÁ, 2009, p.91) trata do problema da educação compreensiva que vislumbre a autonomia das adolescentes. Ela parte da questão da gravidez na adolescência e discute os valores e “padrões de gênero que reproduzem e reforçam estereótipos de dominação masculina sobre a vontade e a capacidade feminina de escolher por si mesma o momento da iniciação sexual” (PARANÁ, 2009, p.91). Aborda ainda a questão da educação sexista e da educação sexual prescritiva e informativa. Também são salientados os modelos culturais disponíveis às meninas com o intento de ampliar a discussão sobre a experiência sexual na adolescência.

Como uma menina pode ser educada para pensar por si mesma e se valorizar como um indivíduo dotado de várias capacidades e limitações, se desde tenra idade aprende que para ser alguém notável, para vencer na vida ou outras frases de efeito ilusório, precisa seduzir, agradar, depender do desejo do outro? (PARANÁ, 2009, p.94).

O conteúdo aborda uma educação que não só proteja ou enfatize a vulnerabilidade das meninas, mas que as prepare para fazer escolhas e ter atitudes assertivas perante as situações cotidianas nas *relações entre os gêneros*.

O texto **Violência Contra a Mulher: Um Problema de Saúde Pública**, de Martins, Angotti e Mafioletti (PARANÁ, 2009, p.99), trata da questão da violência contra as mulheres e aprofunda-se na violência sexual e no atendimento ao aborto legal e sugere a implantação do “Programa de Enfrentamento da Violência contra a Mulher” no Paraná.

Com o advento da Lei Maria da Penha, criou-se o “Grupo de Trabalho e Estudos para a Implementação da Lei Maria da Penha-Lei Federal n 11.340/06 no Estado do Paraná”, coordenado pela Comissão da Mulher Advogada da OAB-PR, com o objetivo de implementar a Lei no Estado. Desse grupo participam diversas organizações de mulheres que vêm discutindo, dentre outros, recursos para a criação de novos centros de referências, casas abrigos e juizados para as mulheres vítimas de violência (PARANÁ, 2009, p.105).

O supracitado grupo obteve como uma de suas primeiras conquistas, a instalação do Primeiro Juizado Especial de Violência Doméstica e Familiar contra a mulher no Estado do Paraná, oferecendo atendimento às mulheres de Curitiba. Desse grupo surgiram vários subgrupos. Na área de educação, especialistas e representantes da SEED apresentaram várias propostas⁴⁴. Dentre elas destacamos a implementação da questão relativa à igualdade de gênero no currículo escolar do ensino fundamental ao universitário; incluir nas comissões de avaliação e seleção dos livros didáticos e paradidáticos especialistas nas temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual; apoiar a “elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos cujo conteúdo respeite e valorize a *equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual*” (PARANÁ, 2009, p.107), dentre outros.

Em **Práticas Educativas e Prevenção de HIV/AIDS: Lições Aprendidas e Desafios Atuais**, Ayres (PARANÁ, 2009, p.109) trata da questão da prevenção da AIDS e afirma que “os enormes progressos do conhecimento e da técnica nesse campo não chegaram a alterar substantivamente os determinantes fundamentais da infecção e adoecimento de significativos contingentes populacionais” (PARANÁ, 2009, p.110). Enfatiza que talvez seja a hora dos/das educadores/as pensarem em estratégias de prevenção menos em termos de grupos populacionais objetos de suas intervenções e muito mais em contextos de intersubjetividades.

Navarro (PARANÁ, 2009, p.121) aponta, em **Os Limites do Corpo Sexuado: Diversidade e representação Social**, que as pedagogias sociais produzem e reproduzem discursos que naturalizam e limitam as possibilidades de ser e de se

⁴⁴ Partes destas propostas foram baseadas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, criado a partir da construção coletiva pelas mulheres brasileiras através das Conferências de Políticas para as Mulheres que reuniu em todo o país mais de cem mil mulheres em 2004. Processo rico que contou com a coordenação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Governo Federal e contou com dezenas de Entidades feministas e de Mulheres e de Instituições Governamentais. (PARANÁ, 2009, p.107).

relacionar do ser humano. A história repete o binarismo universal masculino/feminino, delimitando as hierarquias e assimetrias de gênero. “Tão enraizada estava esta certeza da divisão sexual binária assimétrica e hierarquizada, que a ausência das mulheres como sujeitos políticos nos discursos da história, da filosofia - eixos do saber sobre o humano - não era sequer notada, até a eclosão dos feminismos contemporâneos” (PARANÁ, 2009, p.124).

Em **Representações da Mulher e do Feminino na Mídia Impressa Brasileira: Desconstruindo Significados na Educação Sexual**, Furlani (PARANÁ, 2009, P.131) apresenta propagandas das principais revistas e mídias impressas do Brasil, que ela selecionou de 1990 a 2000, problematizando representações das *sexualidades* e dos *gêneros* e usando as mesmas como recurso pedagógico na formação de educadoras/es em *educação sexual*.

Que representações de mulher, de gênero e de sexualidade são produzidas e/ou vinculadas pelas propagandas impressas? Como, e por meio de que mecanismos, as diferenças sexuais e de gênero são ali construídas? De que forma esse processo de constituição das diferenças informa, reproduz ou resignifica homens, mulheres e a heteronormatividade? Que discursos se articulam em tais representações de gênero e de sexualidade? O que a análise cultural tem a dizer à Escola, à Educação Sexual e aos cursos de formação de educadoras/res? (PARANÁ, 2009, p.132).

O Caderno de *Sexualidade* também apresenta uma lista de 79 filmes e suas sinopses, que explicitam situações por meio das quais se podem “problematizar questões de gênero, relacionamentos humanos e violência sexual” (PARANÁ, 2009, p.161). Aponta que nem todos os filmes são recomendados às diversas faixas etárias de alunas/os e ressalta que nem todos os filmes precisam ser exibidos na íntegra, mas a/o professora/or pode selecionar trechos que interessam ao conteúdo e depois propor um debate. Também há uma lista de 40 livros com seus respectivos resumos, relacionados às categorias sexualidade e gênero e 39 sugestões de sítios que abordam as referidas temáticas.

O Caderno da *Sexualidade*, sem dúvida, apresenta uma riqueza de conteúdos específicos relacionados ao tema em questão. O que a nossa pesquisa põe em xeque é o quanto esses conteúdos estão presentes no processo formativo das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes.

No final de 2010 houve uma Formação Continuada, promovida pelo NRE de Francisco Beltrão. Fui convidada e aceitei trabalhar com algumas/uns colegas o tema *sexualidade*, por ter recentemente participado do GDE. Ao abordar a referida formação, com o Caderno de *Sexualidade* e com o Caderno GDE, somente com algumas turmas de professoras/es, ficou evidente, que a ideia, naquele momento, seria apenas apresentar à SEED que os temas foram todos trabalhados, assim sendo, não houve um momento após a formação para retornarmos ao tema e avaliarmos como estava o processo pós-formativo daquelas/es professoras/es em sua realidade escolar.

Entre 2011 e 2014, no NRE, quando fui responsável pela pasta de *Sexualidade*, houve apenas uma Formação Continuada que abordou o tema *sexualidade* com uma turma de Agentes Educacionais II. Por mais que se tentasse ampliar esses debates nas formações continuadas, não se conseguia espaço, pois sempre havia “questões mais urgentes a tratar”.

Observamos que, mais do que estudar os materiais oferecidos pela SEED e pelo MEC, é preciso tempo e espaço para refletir sobre as condições pedagógicas a que somos submetidas/os enquanto professoras/es, para podermos aprofundar um debate de fato dialético sobre *Sexualidade e Gênero*.

2.6- Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010a) – Versão Preliminar

Ouvimos falar das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual desde 2010, nos cursos do GDE (Gênero e Diversidade na Escola), porém as mesmas somente foram postadas no site do NRE de Francisco Beltrão, em versão preliminar, no ano de 2015.

Quando questionada sobre previsão de construção da versão definitiva das referidas Diretrizes, a coordenadora do Departamento de Diversidade Sexual e Gênero da SEED, Melissa Colbert, explicou que em 2014 ela e as/os colegas do Departamento de Gênero e Sexualidade da SEED, começaram a reformular a versão preliminar, para transformá-la em definitiva, porém por conta de outras demandas “mais urgentes”, interromperam este trabalho.

Apresentamos aqui alguns trechos das Diretrizes em versão preliminar e fazemos algumas análises no tocante às categorias *sexualidade* e *gênero* expostas nas DCEs de Gênero e Diversidade Sexual e o quanto elas estão, ou não, na formação das/dos professoras/es do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Mário de Andrade.

As Diretrizes iniciam com um glossário de 41 termos bastante usados nas mesmas e comuns quando o assunto é *sexualidade* e *gênero*. Alguns já foram abordados, ao longo do texto e em notas de rodapé, nesta dissertação, como *sexualidade*, *gênero* e *orientação sexual* e movimentos feministas. Há também definições de heteronormatividade⁴⁵, intersexual, identidade de gênero, dentre outras.

O primeiro texto das DCEs de Gênero e Diversidade é “*O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual?*”, de autoria da Professora Dra, Maria Rita de Assis César (PARANÁ, 2010(a), p. 15). Enfatiza a ideia de Diretrizes como “um conjunto de representações que se materializa nos aproximando também da ideia de normas, regras, procedimentos legais, etc.” (PARANÁ, 2010(a), p.15). Fica exposto também da possível significação de procedimentos didático-pedagógicos a serem seguidos. Porém é muito bem lembrado pela autora que estudos de diversas filiações denotam a arbitrariedade e as relações de poder no processo pedagógico. Há muitas vozes caladas e sujeitos esquecidos. São vários os problemas decorrentes no processo de elaboração e de aplicação das diretrizes. O presente documento propõe, segundo a autora, inventar um novo lugar para as reflexões pedagógicas, reflexões estas que venham a problematizar os saberes normatizados e naturalizados sobre *gênero*, *sexualidade* e *diversidade sexual*.

O segundo texto é “*Gênero: Como e por que compreender?*”, onde a professora Ms. Viviane Teixeira Silveira (PARANÁ, 2010(a), p.19) propõe uma reflexão sobre padrões de conduta e “comportamentos diferenciados, que foram construídos social e historicamente, para meninos, meninas, homens e mulheres”. (PARANÁ, 2010(a), p.19). Esse conhecimento é necessário para que possamos interferir no sentido de eliminar os processos de preconceito e discriminação. A autora

⁴⁵ Heteronormatividade: termo utilizado para expressar que existe uma norma social que está relacionada ao comportamento heterossexual como padrão. Dessa forma, a ideia de que apenas o padrão de conduta heterossexual é válido socialmente, colocando em desvantagem os sujeitos que possuem uma orientação sexual diferente da heterossexual (PARANÁ, 2010(a), p.8).

aprofunda a questão das teorias feministas e de gênero no contexto brasileiro, com base teórica nos mesmos autores referenciados nos materiais das políticas públicas, já analisados nesta dissertação (Cadernos da Sexualidade e da Diversidade).

O texto “*Gênero, sexualidade e educação*”, da professora Dra. Maria Rita de Assis César (PARANÁ, 2010(a), p.29), questiona os significados dos temas Gênero e Sexualidade na escola. Consideramos relevante citar um trecho da autora, em que ela faz uma crítica aos PCNs, material já analisado ao longo pesquisa, trecho com o qual corroboramos por denotar de forma precisa a mensagem subliminar imposta nos PCNs de 1997:

Em um momento importante do texto ressalta-se que a “a abordagem das relações de gênero com as crianças dessa faixa etária, convém esclarecer, é uma tarefa delicada”. Por que seriam abordagens sobre relações de gênero mais ‘delicadas’ que as intervenções sobre a sexualidade? Nesse momento, é fundamental a tarefa de escutar o discurso produzido nesse documento. Em primeiro lugar, apesar do texto tratar das relações desiguais entre homens e mulheres na perspectiva histórica, aquilo que se compreende por gênero no texto são os tais ‘papéis sexuais’ ou ‘papéis de gênero’. O principal elemento presente nesse ‘conteúdo’ específico de *Orientação Sexual* são as características ou ‘estereótipos’ do masculino e do feminino, isto é, a “sensibilidade e a meiguice” de meninos e a “objetividade e a agressividade” das meninas. Além disso, o texto ressalta a importância de intervenção nos momentos de “discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina” (BRASIL, 2000, p. 145). O caráter ‘delicado’ do tema advém da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, como a denominou Judith Butler, a heteronormatividade. Em uma palavra, a dificuldade ou o caráter ‘delicado’ apontado pelo texto dos PCNs advém de uma confusão entre a ideia de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros, como a pensou Joan Scott [...] mas sim, em virtude da percepção do gênero como ‘papéis’ a serem desempenhados pelos dois ‘sexos biológicos’ determinados. No âmbito daquela confusão conceitual, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo ‘masculino-pênis-desejo feminino’ e ‘feminino vagina- desejo masculino’ de modo que as características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero. Nessa perspectiva, trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa ‘ferir’ sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade (PARANÁ, 2010(a), p.34).

As alunas e os alunos homossexuais continuam sem lugar nesse ambiente formativo da escola e isso está tão naturalizado que, se não houver fundamentação sobre *sexualidade* para as/os professoras/es, não há como desnaturalizar tal processo. Nesse sentido consideramos a referenciada reflexão bastante oportuna.

O que a pesquisadora expõe nas DCEs de Gênero e Diversidade Sexual é o que percebemos no cotidiano da escola, nesse “caminhar” pedagógico, e pudemos confirmar por meio das entrevistas com algumas/alguns professoras/es do Curso de Formação de Docentes.

Quando questionadas sobre o que significa homofobia, Catarina respondeu:

Meu Deus do céu! Que definição... Não sei se eu vou falar certo, tá? Porque eu estou confundindo com as duas coisas agora, aqui no momento. Que não seria... masturbação, é gostar de alguma coisa. Que nem, existe masturbação, a pessoa se masturba por gostar da mão, né... alguma coisa, não sei se é isso que eu tô falando a palavra certa, homofobia seria alguma coisa relacionada a isso, será?! (CATARINA).

O equívoco em relação ao conceito de homofobia, pela professora, confirma a necessidade de reflexões continuadas acerca dos conceitos que, supostamente básicos, ainda precisam ser discutidos e compreendidos pelas/os professoras/es.

O texto *Homofobia na Escola*, de Anderson Ferrari (PARANÁ, 2010(a), p.40), problematiza a homofobia com questionamentos sobre as palavras que ferem, porque as homossexualidades se organizam como agressão e como são as agressões. Relaciona, ainda, a linguagem com agressão e conclui:

[...] o dano com a homofobia é mais do que linguístico, mas diz respeito à constituição do sujeito, visto que quem não está autorizado a falar não é reconhecido, está no “não humano”. Linguagem não é só efeito de palavras, mas também diz de formas de dizer, de entonação, contexto, que interpela e constitui sujeitos. Assim, quando um menino chama outro de “viadinho” em sala de aula, mais do que ferir, essa utilização da linguagem está constituindo sujeitos, está definindo fronteiras, estabelecendo distâncias entre “nós” e “eles”, está servindo para construir tanto as homossexualidades quanto as heterossexualidades (PARANÁ, 2010(a), p.42).

Outra problematização do aspecto da escola como local de ajuda contra a homofobia, posta de forma bastante reflexiva é:

[...] A homofobia nos serve para problematizar esse aspecto da escola como local de ajuda e nos induz a perguntar: diante da homofobia, quem precisa de ajuda? Quem agride ou quem sofre agressão? O professor que assiste e não se sente preparado de atuar frente a situações de agressão verbal e física, também não precisa de ajuda? (PARANÁ, 2010(a), p.52).

O argumento central do texto é a defesa da problematização das nossas formas de estar no mundo e em relação a ele. É preciso ressignificar as linguagens.

Nossa pesquisa busca respostas acerca dessas ressignificações. Elas estão acontecendo? Há um esforço latente para a desnaturalização da heteronormatividade instaurada historicamente?

Perguntamos às/ao nossas/o entrevistadas/o se já haviam presenciado situações de homofobia na escola e se poderiam relatar tal ou tais situações:

Na escola não, assim, mas nós tivemos um menino do curso de formação de docentes que ele entrou assim numa crise existencial muito grande logo depois do curso, que ele se formou no curso. Ele não assumiu a homossexualidade dele. E ele surtou justamente pelo medo de enfrentar a homofobia. Ele não se encorajou para enfrentar porque claro... Você vai ter que enfrentar toda uma sociedade que vem contra isso. E ele não teve essa coragem de enfrentar, então ele virou praticamente um menino de rua. Ele desistiu do concurso da prefeitura. Ele parou de fazer... ele andava sujo assim pela rua, maltrapilho como se ele tivesse se abandonado. Foi uma situação assim bem triste que eu presenciei, porque os outros, pelo menos, que se assumiram, levavam uma vida bacana, eles estão casados hoje com homens, as meninas com mulheres. E se resolveram na vida. E ele foi o único assim, que até hoje eu tenho dó. Ele toma medicamentos muito fortes e as sequelas assim são irreversíveis. Ele ficou bem mal. Até ficou com dificuldade pra falar. Foi bem triste a situação dele. Ele tentou o suicídio. Então assim, é uma das... eu não sei se chegou a sofrer homofobia, se alguém né...mas o medo de sofrer isso fez com que ele vivesse muito pior acho, do que se tivesse enfrentado tudo aquilo que estaria por vir (DALVA).

Não, acho que não a ponto assim, porque acho que a homofobia já é quando é uma situação violenta. É... é... é... comentários, brincadeiras sim, mas não situações onde envolvesse uma violência maior. Mais sutilmente (TAMÍRIS).

Já. É, em sala de aula, normalmente, é muito frequente a gente encontrar em sala de aula alunos que discriminam outros alunos por serem homossexuais, por exemplo, ironizando ou fazendo piadinhas de mau gosto ou é... de alguma forma discriminando, através de palavras, ações, nos intervalos, piadinhas. Mas eu tenho pressentido no tempo que isso tem diminuído (LUNA).

Já. De professor em relação a professor. Mas é caso particular, prefiro não falar. (DIANA).

Fazemos um destaque para a fala de Dalva sobre um aluno do Curso Formação de Docentes que *“surtou justamente pelo medo de enfrentar a homofobia”*. Segundo a professora Dalva, as/os alunas/os que se assumiram homossexuais foram felizes e este que não teve coragem de assumir sua homossexualidade, para não sofrer homofobia, ficou doente, marginalizado. Mais uma vez fica o questionamento: é preciso assumir a homossexualidade numa sociedade hetero para ser feliz? E assumir-se homossexual torna todos felizes? A homofobia só ocorre para quem assume sua homossexualidade? Por que as/os alunas/os que assumiram sua homossexualidade e ficaram felizes não serviram de exemplo para o que não a assumiu?

Percebe-se que a questão do ser feliz é muito subjetiva, muito pessoal. Porém não transparece a possibilidade de a homofobia fazer alguém feliz, mas sim há diferenças em como lidar com ela, de sujeito para sujeito.

Sobre possíveis atitudes das/dos professoras/es em relação a atitudes homofóbicas de alunas/os e professoras/es, Dalva alega : *“mas eu defendo sempre assim. Acho que as pessoas têm o direito delas assim como a gente tem o da gente. Porque se as pessoas parassem de respeitar minha opção heterossexual eu não ia gostar.”* A primeira análise é sobre a conotação gramatical da frase: *“as pessoas têm o direito delas assim como a gente tem o da gente”*. Vejamos: por que não está colocado que todas as pessoas têm que ter seus direitos respeitados? O princípio da contradição aparece novamente: a ideia de que “as pessoas” que têm os direitos delas são as pessoas que não são “a gente”. Não se enquadram todas as pessoas como seres humanos iguais, mas as pessoas diferentes, com direitos diferentes. Aqui observamos estabelecida a heteronormatividade. Dalva também expõe sua própria sexualidade como uma opção. Como já arrolado anteriormente, existe, ainda, equívocos, por parte das/dos professoras/es, na distinção entre opção sexual e *orientação sexual*.

No texto *“Educação sexual: questões de gênero”*, a Professora Dra. Eliane Rose Maio (PARANÁ, 2010(a), p.54), afirma que a escola é um lugar privilegiado para apresentar saberes universais, “mas também lócus de particularidade e parcialidade de manifestações culturais de grupos específicos” (PARANÁ, 2010(a), p.55). Mesmo que negando, a escola sempre falou em sexo, até quando se dizia

silenciar sobre o assunto. Afirma que na escola ocorrem cotidianamente e em todos os níveis educativos, cenas, gestos, palavras referentes à *sexualidade*. Toda a comunidade educativa cria marcas nos corpos das/dos alunos, principalmente em cenas relativas à expressão sexual.

De fato percebemos uma dessexualização no espaço escolar, é como se professoras/es e alunas/os tivessem que se transformar em seres assexuados antes de adentrar no espaço escolar. A escola sempre tenta disciplinarizar e escolarizar os corpos, nos moldes da sociedade machista e heteronormativa. Mas os fatos continuam ocorrendo e não se pode mais negar a sexualidade das pessoas.

O texto se apresenta dialético ao referenciar um autor que questiona a sociedade capitalista com fins de reprodução:

Existem escolas que, apoiando-se nos modelos biologizantes e fisiológicos, acabam reproduzindo o modelo capitalista, que implica na concepção de uma sexualidade apoiada no modelo heterossexista, com fins de reprodução. Assim, a proposta de se trabalhar, nas escolas, o aspecto da sexualidade a partir das temáticas gravidez precoce e AIDS, passa a ter um grande sentido junto à sociedade. “A AIDS acaba por aproximar os profissionais de saúde e da educação que até aquele momento trabalhavam separados porque foram eles os agentes sociais considerados mais legítimos para a luta contra a doença”. (ROSISTOLATO, apud PARANÁ, 2010(a), p.57).

O último texto das DCEs de Gênero e Sexualidade é “*Gênero e diversidade sexual na escola: perspectivas e possibilidades*” (PARANÁ, 2010(a), p.63). Nele, Dayana Brunetto, Melissa Colbert, Kátia Costa e Ricardo Bois relembram a institucionalização das discussões sobre *gênero e diversidade sexual* a partir da assunção político pedagógica dessas questões como política educacional, com a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual-NGDS, no estado do Paraná, em fevereiro de 2009, ligado ao Departamento da Diversidade.

Esse texto expõe a proposta de trabalho no NGDS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual), que é “provocar um deslocamento na forma de pensar e de planejar a educação da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná a partir das discussões de gênero e diversidade sexual” (PARANÁ, 2010(a), p.63). O encaminhamento se posiciona político e ético na forma de pensar a educação e a escola como espaço e tempo de gêneros pré-determinados e heteronormativos,

buscando resistir a essas predeterminações por meio de cada ação pedagógica realizada.

É reforçada também a ideia da imprescindibilidade dos estudos e conhecimentos sobre as pesquisas acadêmicas realizadas sobre *gênero, diversidade sexual e educação* para que se possa pensar sobre a prática pedagógica a partir desse referencial. Aqui encontramos um apontamento bastante interessante no sentido de aproximar a pesquisa acadêmica com a Educação Básica, unir, somar forças, sempre acreditando na prática social como critério de verdade.

É arrolado, também, sobre o investimento público em ações de formação continuada que foi feito em 22 meses de existência do NGDS. Mas o quanto foram atingidos os objetivos do NGDS no Paraná? Precisávamos aprender muito mais do que estava nos cadernos da Diversidade e no GDE. A maioria de nós queria saber mais sobre o tema, porém também a maioria de nós tem em nossas raízes, profundas marcas de preconceitos e desconhecimentos acerca do tema, que um curso pontual e acelerado não poderia ajudar a superar. E não houve uma continuidade com as/os professoras/es que fizeram tal curso, posteriormente. Somente nos foi solicitada uma avaliação sobre como foi, para nós, aquele encontro pontual.

Retornando à questão do texto “*Gênero e diversidade sexual na escola: perspectivas e possibilidades*, este também aponta para várias teorizações realizadas sobre o campo teórico da *sexualidade* e afirma que muitas delas fundamentam-se em uma concepção biologicista e limitada, “o que se apresenta em desacordo com a proposta das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual” (PARANÁ, 2010(a), p.64).

Apesar de os materiais das políticas públicas específicas de *sexualidade* do Paraná e do Brasil ser adequados na fundamentação acerca do respeito à *diversidade sexual* e de *gênero*, observamos a escola pública reproduzindo conhecimentos da *sexualidade* apoiados no modelo heterossexista, com fins de reprodução. Consequentemente no trabalho de formação das/dos professoras/es que formam professoras/es não há uma relação *dialética* com a *história* das opressões de *gênero* e *diversidade sexual*, ficando então tais categorias de análise colocadas no limite do respeito às diversidades, sem denotar um incentivo à pesquisa, por parte das/dos

professoras/es, para compreender dialeticamente o processo histórico que sustenta tais opressões.

2.7 - Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 – Como está o currículo nos cursos de licenciatura acerca da sexualidade.

A Resolução 02/2015 “*define 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*” (BRASIL, 2015, p.1). Analisamos a Resolução em questão no afã de encontrar pontos convergentes entre a formação atual das/dos profissionais da educação formadora de docentes e as categorias *sexualidade* e *educação sexual*.

Nas considerações iniciais da Resolução encontramos a afirmação de que [...] “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2015, p.2). Buscamos, então, o que há de específico em *sexualidade* nessa Resolução, pois entendemos esta categoria como inerente à educação em direitos humanos.

No Capítulo I, das disposições Gerais, Art. 3- Parágrafo quinto, que trata dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, encontramos:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (BRASIL, 2015, p.4).

Reconhecer e valorizar a diversidade e ir contra toda forma de discriminação abarca as questões de *sexualidade* e todas as categorias que dela advêm. Porém, o olhar de quem não está engajada/o na pesquisa em *sexualidade*, pode não ter este mesmo alcance. Daí a necessidade de buscar mais especificidade no lidar com tal temática no tocante à organização curricular da formação das/dos professoras/es que formam docentes.

No parágrafo sexto, afirma-se que o projeto formativo deve ser articulado entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica e deve contemplar, dentre outros, o inciso VI: “As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à *diversidade*⁴⁶ étnico-racial, de *gênero*⁴⁷, *sexual*⁴⁸, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. (BRASIL, 2015, p.5). Então observamos, pela primeira vez, contemplados, nessa Resolução, os termos *diversidade de gênero*⁴⁹ e *diversidade sexual*⁵⁰.

O Artigo 12 do capítulo IV trata da constituição dos núcleos dos cursos de formação inicial, enfatizando o respeito à diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. O núcleo I é “Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando” [...] dentre outros, o “conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” [...] e também “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2015, p.10).

O Núcleo II do Artigo 12 trata do

aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2015, p.10).

O capítulo V aborda a estrutura curricular da formação inicial da educação básica em nível superior. Em seu parágrafo segundo afirma que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos

⁴⁶ *Grifos nossos.*

⁴⁷ *Grifos nossos.*

⁴⁸ *Grifos nossos.*

⁴⁹ *Grifos nossos.*

⁵⁰ *Grifos nossos.*

relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, *diversidades*⁵¹ étnico-racial, de *gênero*⁵², *sexual*⁵³, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

O Artigo 14 do capítulo V trata dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada e afirma, em seu parágrafo segundo, dos conteúdos específicos que devem ser garantidos nos currículos das respectivas áreas de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias,

bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, *diversidades*⁵⁴ étnico-racial, *de gênero*⁵⁵, *sexual*⁵⁶, religiosa, de faixa geracional (BRASIL, 2015, p.12).

O Artigo 15 do define que os cursos de segunda licenciatura também deverão garantir [...] “conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, *diversidades*⁵⁷ étnico-racial, *de gênero*⁵⁸, *sexual*⁵⁹” [...] (BRASIL, 2015, p.13).

O capítulo VI trata da formação continuada das/dos profissionais do magistério:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico,

⁵¹ *Grifos nossos.*

⁵² *Grifos nossos.*

⁵³ *Grifos nossos.*

⁵⁴ *Grifos nossos.*

⁵⁵ *Grifos nossos.*

⁵⁶ *Grifos nossos.*

⁵⁷ *Grifos nossos.*

⁵⁸ *Grifos nossos.*

⁵⁹ *Grifos nossos.*

pedagógico, ético e político do profissional docente (PARANÁ, 2015, p.13).

Não há nada de específico em *sexualidade e educação sexual* no capítulo que trata da formação continuada, porém destacamos o Artigo 17:

A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p.14).

Esperamos que, de fato, a referida Resolução se efetive e as/os futuras/os profissionais da educação, obtenham em sua formação inicial, fundamentação consistente em *sexualidade e educação sexual*, como condição inerente ao referido processo formativo que contempla a diversidade social e respeito a todos os tipos de diversidade e direitos humanos.

Quando perguntadas se tiveram conteúdos de *sexualidade e educação sexual* em sua formação inicial, algumas entrevistadas da nossa pesquisa responderam:

Alguma coisa só. Muito superficialmente. Nada muito aprofundado. Bem superficial (DALVA).

Não, na verdade a minha formação inicial já foi há algum tempo, né. E eu não tive assim... é... não foi tratado sobre esse assunto. Tudo que eu aprendi sobre o tema, fui aprendendo depois, na formação continuada, nas minhas leituras, na convivência, né... Na situação, na realidade, que a gente tá vivendo na escola, que a gente tá vendo todos os dias aqui na escola, com os nossos alunos, que a gente tá aprendendo muito com o que passa com os alunos. Eu tenho amigos, eu tenho amigas, que têm a opção deles. Cada um na sua, se respeita normal (EDUARDA).

*Olha, no ensino médio não. Não se falava isso. Na universidade muito pouco. Eu tive a oportunidade de ter a professora *****, foi minha professora de Psicologia na faculdade, que era lá na época da FACIBEL ali. E da transição pra UNIOESTE, eram aqueles que não tinham concurso e ela como psicóloga, ela explorou muito, muito bem a questão da sexualidade. Eu acho que o que eu sei de sexualidade hoje, de desenvolvimento da criança, da libido, de Freud, sabe, foi tudo com ela. Tem a crítica, claro, que daí os psicólogos são muito, né... tecnicistas em certas coisas. Mas ela foi muito bacana, eu acho que essa parte aí foi muito bem trabalhada*

Agora em formação continuada na escola assim... alguns encontros promovidos pela SEED mas muito pontuais, né (GABRIELA).

Não. Não teve (TAMÍRIS).

Muito pouco, isso faz... deixa eu ver... quantos anos? Seis... acho que faz uns sete, oito anos atrás que eu me formei. Muito pouco. Pouco, pouco, pouco. Nossa! Ainda quem falou alguma coisa foi a Psicóloga, a professora Dilma... Schiir. Acho que é. Que falou alguma coisa. Ela relatava a convivência que ela tinha no consultório, ela relatava pra gente, mas muito pouca coisa. Em Educação Especial, também, teve uma também, bem raro..., foi a Lucília. Mas foi bem pouco assim, não é coisa assim, que nem... eu gostei da tua palestra. Que você fez no espaço da Arte. Eu acho assim, você contou a história, você falou. Achei assim tão maduro. Porque você aproveita você, a tua vivência, o que você aprendeu, o que você vive. Acho bem bom essas coisas. Que tenha mais coisas (CATARINA).

Como disciplina, não. Foram temas que foram entrando em algumas disciplinas, discutidos e estudados. Na Psicologia, me lembro da professora de Psicologia, falar... é ... nos orientar, falar abertamente de temáticas assim. Mas não como disciplina. Dentro de algumas disciplinas, especialmente me lembro da Psicologia. Psicologia do Desenvolvimento foi que a professora Sílvia trabalhava, e que ela abordou bem essas questões do desenvolvimento sexual (MARCELA).

Nenhum. Nenhum. Nenhum. O que a gente foi conversando e tendo acesso foi durante a formação na escola mesmo. Na escola. Nem na faculdade, nem na Pós e... agora no mestrado eu tenho visto algumas disciplinas, eu tenho lido algumas coisas, mas como não é o meu foco da minha pesquisa, não tenho oportunidade agora, tempo, disponibilidade pra me aprofundar nisso. Mas agora que eu tô vendo algumas coisas (LUNA).

Não (DIANA).

Observamos que a formação continuada deve ser mais amarrada e direcionada às categorias *sexualidade* e *educação sexual*, tendo em vista que somente quatro pessoas entrevistadas lembram-se superficialmente de terem trabalhado tais categorias na disciplina Psicologia da Educação na sua formação inicial. E mesmo na continuada, até então, das/dos profissionais que estão atuantes no curso de formação de docentes, os estudos referentes a tais categorias foram poucos ou nulos.

É necessário incluir conteúdos específicos de *sexualidade* na formação inicial e continuada das/dos docentes que formam docentes. Para formar futuras/os professoras/e é preciso saber ser aluna/o, se colocar no lugar da/do aluna/o para poder

ensinar isso às/aos futuras/os professoras/es. O *materialismo histórico dialético* nos permite entender as questões históricas que influenciam e determinam atitudes e currículos e por isso devemos continuar lutando para que nossas/os professoras/es entendam a *sexualidade* pelo seu viés histórico dialético e não pelo viés interpretativo rasteiro que as igrejas, as/os políticas/os e a sociedade em geral tentam impor como a “correta”.

Se uma/um futura/o professora/or está em seu processo de formação inicial e sabe que terá que trabalhar a *sexualidade* no currículo das/dos suas/seus futuras/os alunas/os, é muito natural que essa/esse futura/o professora/or questione suas/seus professoras/es formadoras/es: “Mas como vou trabalhar a *sexualidade* lá na minha prática em sala de aula, professora/or?”. São as várias possibilidades de respostas a essa pergunta, que certamente foi, é e será feita às/aos formadoras/es de docentes, que nos levam a entender, diante das evidências de nossa pesquisa, que é urgente a efetivação da *educação sexual emancipatória* a todas/os as/os professoras/es que formam docentes. Afinal, como poderá uma/um professora/or falar de *sexualidade* para as/os futuras/os professoras/es, se aquela/aquele mesma/o não entende/ estuda a *sexualidade* e todas as categorias que dela advém?

2.8 – Base Nacional Comum Curricular- 2015

Em 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação apresenta o texto com a proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob coordenação do MEC e vai passar a receber sugestões pelo site da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>). A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005. É apontada como base para renovação e aprimoramento da educação básica como um todo. Conforme o referido documento:

“Dois rumos importantes serão abertos pela BNC, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015, p.2).

O referido documento é apresentado como preliminar à base nacional comum curricular com princípios, formas de organização e conteúdo. Apresenta como objetivos: “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e Ensino Médio” (BRASIL, 2015, p.7). A Educação Profissional não está contemplada na Base Nacional Comum Curricular, portanto o Curso de Formação de Docentes não é incluso nessa BNC.

Entendemos que todas/os as/os professoras/es devem estar fundamentados em sexualidade e por estarmos com a BNC em processo de construção/reflexão na escola, analisamos esse documento para descobrir se há algum conteúdo relativo à categoria *sexualidade*.

No componente curricular Biologia do Ensino Médio há:

Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir **do conhecimento conceitual** em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; *gênero*⁶⁰, *sexualidade*⁶¹, *orientação sexual*⁶² e *homofobia*⁶³; gravidez e aborto [...] (BRASIL, 2015, p.187).

No segundo ano do Ensino Médio, Na disciplina de **Sociologia**, nos **Processos de Formação de Identidades Políticas e Culturais**, há as expectativas de aprendizagem: “Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, *sexualidade* e *gênero*” e “Identificar e problematizar as diferentes formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma” (BRASIL, 2015, p.300). Também no segundo ano estão contemplados os conteúdos referentes às reflexões acerca dos movimentos sociais contemporâneos, inclusive “os movimentos feministas e os que militam pela igualdade racial, pelos direitos *homossexuais*⁶⁴, o ambientalista, entre outros” (BRASIL, 2015, p.300).

O conteúdo sobre *sexualidade* no currículo em construção da Educação Básica é ínfimo, porém menos ainda o que há na formação das/dos professoras/es que

⁶⁰ Grifos nossos.

⁶¹ Grifos nossos.

⁶² Grifos nossos.

⁶³ Grifos nossos.

⁶⁴ Grifos nossos.

trabalharão com as/os alunas/os. Fica a interrogação: A Educação Profissional não poderia estar contemplada na atual BNC? O Curso Integrado de Formação de Docentes, forma alunas/os no Ensino Médio também! Onde está a valorização da formação das/dos professoras/es que formam professoras/es?

2.8.1 Considerações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular.

A CNTE se posiciona historicamente, alegando um “pressuposto elementar a ser tratado no debate curricular, que diz respeito às condições efetivas da sociedade em que vivemos – socialmente injusta e economicamente desigual –, uma vez que essas características se manifestam na realidade educacional” (BRASÍLIA, 2015, p.1).

O posicionamento dialético da CNTE se configura na necessidade de superação dos condicionantes socioeconômicos que determinam uma relação direta entre distribuição de renda e acesso e permanência das/dos estudantes nas redes de ensino e reforça a ideia de equalizar currículos no sentido de tratar “os iguais na medida de suas igualdades e os desiguais na medida de suas desigualdades” (BRASÍLIA, 2015, p.1). Essa afirmação vem a corroborar com a nossa pesquisa, no sentido de tratar da *sexualidade* nos currículos enquanto houver desigualdades e discriminações de *sexualidade e de gênero*.

Sobre a autonomia do trabalho pedagógico dos/as educadores/as, é imprescindível que a proposta de base nacional não tolha a liberdade de organização curricular das escolas, sobretudo através da implementação da gestão democrática e de construção dos PPPs, tampouco pretenda engessar a atuação profissional de professores e funcionários, que precisam ter na “base” um referencial para o trabalho e nunca uma prisão de conteúdos com formas de desenvolvimento para cada fase dos estudantes [...] Ressalte-se, quanto a esse ponto, a impropriedade de inúmeros projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, neste exato momento, que visam criar mordida para professores, criminalizando o debate de conteúdos problematizadores numa sociedade plural, multi-étnica-racial-religiosa e com inúmeras demandas de inclusão do ponto de vista social, da individualidade das pessoas e das culturas regionais (BRASÍLIA, 2015, p.3).

A “criminalização de conteúdos problematizadores” na citação anterior se enquadra também com a questão da “ideologia de gênero”, criada pela igreja, cuja análise foi feita no capítulo I desta dissertação.

A CNTE reforça da essencialidade de a proposta da BNC não tomar todo o espaço de conteúdos a serem trabalhados nas escolas, sob o “risco de tornar-se a “totalidade” ou o “objetivo central” do processo de aprendizagem escolar, o que seria inadmissível diante das diferenças étnicas, raciais e socioculturais que predominam num país de extensão continental como o Brasil” (BRASÍLIA, 2015, p.3). O documento afirma que a diversidade e a pluralidade humana, apesar de tratadas no documento da BNC, devem merecer mais atenção “tal como propõe o documento referência da CONAE, conferindo ao tema centralidade emancipadora para o papel da Educação de Qualidade Social, no sentido de superar a naturalização da exclusão, da opressão e da violência” (BRASÍLIA, 2015, p.5).

Mesmo nesse documento que se apresenta histórico-dialético, não há referência específica ao tratamento das questões da *sexualidade*.

A BNC é uma oportunidade ímpar para discutimos as necessárias mudanças em um modelo de avaliação que tenta, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar apenas no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. A opção de levar em conta a avaliação para subsidiar as políticas educacionais não é equivocada, desde que essa política seja capaz de fornecer bons diagnósticos para a qualidade da educação, valorizando a democratização e a emancipação da escola e reconhecendo as diversidades e as adversidades que marcam os sujeitos que frequentam a escola pública (BRASÍLIA, 2015, p. 6).

Entendemos como fundamental o posicionamento histórico-dialético da CNTE em relação à proposta da BNC, porém reiteramos da necessidade dessa Confederação requisitar a *sexualidade* efetivamente nos currículos e processos de *formação continuada das/dos professoras/es*, inclusive das/dos professoras/es dos Cursos de Formação de Docentes, já que esse Movimento toma frente na defesa, no reconhecimento e no respeito às diversidades.

CAPÍTULO III

III – Os Professores do Curso de Formação de Docentes e suas concepções acerca da Sexualidade, do Gênero e da Diversidade Sexual.

No terceiro capítulo fazemos uma análise da Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes e tentamos entender como se deu e como se dá a formação em sexualidade e educação sexual das/dos docentes, por meio da análise das entrevistas feitas com as/os mesmas/os. Buscamos compreender, as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e visões de mundo das/dos professoras/es do Curso de Formação de Docentes. Por meio de revisão bibliográfica nos apropriamos um pouco mais da fundamentação em sexualidade pelo método do materialismo dialético. Vislumbramos os preconceitos e discriminações de gênero e de orientação sexual permeando o processo histórico-social desde sempre.

Ao analisarmos a educação no contexto macrossocial, vislumbramos uma escola reprodutora da sociedade de classes, seus antagonismos e sua função enquanto defensora dos ideais da classe dominante. Isso significa dizer que a escola prepara as pessoas para os diferentes papéis de trabalho nessa divisão, inclusive de orientações sexuais e gêneros. A divisão das classes é mediada e sustentada por um processo de reprodução cultural, onde o sexismo, o machismo e a homofobia ainda são dominantes. Todo ser humano é “um ser histórico-cultural, dotado de um psiquismo que se desenvolve dentro de um contexto, quer dizer, um ser influenciado pela interação social pelos padrões da representação social” (SOUZA-LEITE, 2009, p.11). Em muitos países, ainda, vemos a educação controlada pelo estado e naturalizada em seus preconceitos de gênero e sexualidade.

No Paraná, dois anos antes da inauguração dos PCNs, haviam sido canceladas pela SEED, as matrículas de todos os cursos profissionalizantes, inclusive do Magistério. A SEED propôs (impôs) o PROEM- Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Foi criada então uma rede de cursos para os/as alunos/as egressos/as do ensino médio. Porém, o Magistério, por meio de Legislação específica (Delib. 02/90-CEE), era o único que permitia que os/as alunos/as continuassem cursando o Ensino Médio e um curso profissionalizante ao mesmo tempo. Somente 14 colégios do Paraná não aderiram ao PROEM e continuaram a oferta independente da política de cessação

do curso de Magistério. Em 2004, ficaram funcionando mais 31 colégios, além dos 14 que haviam permanecido, agora na versão PROEM. Dentre os 31 colégios, está o Mário de Andrade de Francisco Beltrão. Em 2005 mais 41 colégios do Paraná passaram a ofertar o Curso de Formação de Docentes e em 2006 mais 27 colégios foram autorizados, pelo Departamento de Educação Profissional da SEED, a ofertar o curso de Formação de Docentes.

Somente em 2006 nasce, no estado do Paraná, a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. O que há sobre Sexualidade, Gênero e Educação Sexual nessa Proposta? Como as/os professoras/es do curso de formação de docentes são orientadas (são?) a trabalhar com tais categorias? Vejamos.

3.1 - Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Em Nível Médio, Na Modalidade Normal-PR (Versões 2006 e 2014).

Em 2006 nasce a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. É um documento que resulta de um trabalho, num primeiro momento, da comissão constituída por professores/as da rede pública estadual, representantes dos Núcleos Regionais de Educação e técnicos da Secretaria da Educação. O trabalho se iniciou em 2003, quando essa comissão se reuniu em Curitiba, no “Encontro sobre formação de professores da rede estadual”, em 19 e 20 de agosto de 2003 e discutiu a formação de professores em cursos de nível médio. O objetivo era o retorno à rede pública estadual da oferta desses cursos e também se discutiu a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a decisão do retorno e ampliação dos cursos de formação de docentes. A comissão defendia a ideia de “um currículo onde as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis na formação do futuro professor” (PARANÁ, 2006, p.9). A primeira versão do referido documento foi

[...] apresentar a Proposta de Organização Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, da

rede pública estadual, incorporando, portanto a formação de professores para a Educação Infantil e a integração da Base Nacional Comum do Ensino Médio com as disciplinas específicas da formação de professores (PARANÁ, 2006, p.9).

A elaboração dessa Proposta, de caráter experimental, serviu de referencial para a capacitação que ocorreu em 2004 e 2005 e teve o currículo como produto final da capacitação.

Em 2004 foi autorizado o funcionamento de 31 novos cursos de Formação de Docentes pela SEED, dentre eles, estava o Colégio Estadual Mário de Andrade, onde estão as/os professoras/es cuja formação em sexualidade foi objeto de nossa pesquisa, que arrolamos na presente dissertação.

Sobre os supracitados, a SEED (2006) assim entende:

[...] ao abrir a possibilidade da formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, de forma integrada, sem prescindir dos conhecimentos das disciplinas da Base Nacional Comum e das especificidades dos conhecimentos necessários para a formação de professores, estará contribuindo para a continuidade de sua formação em nível superior. No entanto, ao mesmo tempo em que abre oportunidade do curso em nível médio, busca, junto à Secretaria de Estado da Ciência e da Tecnologia, a expansão dos Cursos de Formação de Docentes em nível superior (p.10).

A Proposta em questão aponta que “vivemos nos últimos quarenta anos do séc. XX mais uma ofensiva da burguesia no sentido de revigorar a acumulação capitalista” (PARANÁ, 2006, p.17). Também é abordada a questão das aparências do capital, que agora mostra formas mais luminosas devido à alta sofisticação da tecnologia aliada a um discurso científico das ciências humanas, colocadas a serviço da justificação das desigualdades. Fica explícito que o grupo elaborador da Proposta engendra-se no materialismo histórico dialético para analisar a realidade atual da educação. Também afirmam que “os resultados para a educação são desastrosos já que foi submetida totalmente à lógica da acumulação do mercado” (PARANÁ, 2006, p.18). Ainda afirmam que todas as experiências de formação em nível médio foram depreciadas e desprezadas, principalmente as gestadas no setor público.

A inclusão do Ensino Médio como nível que compõe a Educação Básica na LDB de 1996 foi uma concessão importante, mas que não

significou a criação de um aparato estrutural e de financiamento capaz de torná-lo de fato extensivo a todos como obrigatório. As reformas do Ensino Médio foram radicais na separação da Educação Profissional, criando uma cisão obrigatória entre preparação para o trabalho e a formação generalista. Na verdade, a ideia era adequar esse nível de ensino aos novos tempos de incertezas e destruição dos postos de trabalho e suas profissões. Como não existem carreiras a seguir não precisam cursos de formação mais densos e mais longos. Além disso, esse seria um nicho importante para a expansão do mercado privado, como de fato aconteceu, ou seja, a formação profissional teve uma expansão sem precedentes no setor privado (PARANÁ, 2006, p.18).

Também fica evidente, na Proposta em questão, que houve uma lacuna na formação de profissionais plenamente qualificados para atuarem na educação de crianças de 0 a 6 anos, pois a Educação Infantil foi incluída como componente da Educação Básica na LDB de 1996. Porém, essa medida legal, da mesma forma que no Ensino Médio, não se traduziu em estrutura e garantias de financiamentos, havendo ainda a necessidade desse nível de ensino ser expandido ao setor público, pois “historicamente ele tem sido ofertado em maior número no setor privado” (PARANÁ, 2006, p. 19). Também é colocada a questão de que a formação de professoras/es para tal nível de ensino não é bem direcionada para essa especificidade, nos cursos Normal, no nível Médio e também nos cursos de Pedagogia do nível Superior.

O breve histórico da formação de professores em nível médio, apresentado nessa Proposta de Formação de Docentes, sintetiza que:

As reformas do Ensino Médio, Educação Profissional e na Formação de Professores, durante a segunda metade dos anos 90, pretenderam adequá-los ao novo padrão de acumulação capitalista, deslocando o conteúdo na socialização dos sujeitos no processo de formação humana, através de escolarização para a potencialização do chamado mercado educacional nestes níveis e modalidades, pela evidente expansão desta oferta educacional pelo setor privado (PARANÁ, 2006, p.19).

Podemos constatar uma visão dialética da educação na Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes. Para encerrar o histórico da *formação de docentes*, ainda são feitos os questionamentos:

- Como reverter tal processo, no âmbito governamental, num contexto de mudanças políticas que deverão operar num

- contexto econômico semelhante ao que imprimiu as recentes alterações no aparato social e educacional?
- Como retomar propostas de educação na perspectiva crítica, com vistas à formação de sujeitos com direito a uma sociedade regida por outra lógica, que não a do lucro, ainda sob a égide do mesmo capitalismo flexível?
 - Como atender à demanda por professores qualificados para atuar na Educação Infantil (0 a 6 anos), uma vez que até agora os cursos não priorizavam esse nível de escolarização?
 - Como continuar lutando pela escola pública, gratuita, de qualidade social em todos os níveis e modalidades, inclusive na formação de professores iniciando já no ensino médio?
 - Como efetivamente construir um currículo onde a integração dos conhecimentos básicos do Ensino Médio e os conhecimentos específicos da formação de professores não sejam sobrepostos ou desarticulados, buscando a integração deste currículo? (PARANÁ, 2006, p.19).

Reforçamos que nossa pesquisa está focada na *formação das/dos professoras/es* do Curso de Formação de Docentes e que analisar o currículo do curso é uma maneira de observar se o que está nos conteúdos selecionados, se relaciona à formação das/dos professoras/es desse curso acerca da *sexualidade* e quais possibilidades podemos vislumbrar para que essas/es professoras/es possam formar futuras/os professoras/es, munidas/os de fundamentação apropriada acerca da *educação sexual emancipatória*.

3.1.1 - Sobre considerações da PPC/2006 e PPC/2015 (construída no percurso de nossa pesquisa) do curso de Formação de Docentes acerca da formação de professoras/es em sexualidade no Paraná.

Em 2003, a equipe do Departamento de Educação Profissional da SEED-PR, juntamente com professores/as da rede e técnicos de demais Departamentos de Ensino da SEED, retoma o debate sobre a reconfiguração das propostas de formação de professores em nível Médio no Paraná. O grupo faz argumentações sobre os motivos que o levou a retomar esse debate, integrando-o às políticas do Departamento de Educação Profissional (DEP).

A ideia primeira é a retomada de uma proposta de formação humana muito diferente daquela que orientou as reformas dos últimos anos. Há um esforço tanto do MEC como da SEED “para recuperar a Ciência, a Tecnologia, a Cultura e o Trabalho

como princípios educativos, este último no sentido gramsciano⁶⁵ (PARANÁ, 2006, p.20).

A SEED decidiu enfrentar a demanda da formação de professores como uma maneira de continuar o compromisso do setor público paranaense com os profissionais que necessitam do acesso a essa formação profissional.

O curso do Magistério no Paraná passou por várias reformas educacionais, mas teve suas especificidades, principalmente a partir de 1991, no primeiro ano da implantação do currículo elaborado no final da década de 1980. A ideia desse currículo era não dissociar a formação da educação geral da formação específica, até porque essa dissociação curricular interna nunca esteve nas propostas anteriores.

Em 1990, foi aprovada pela Deliberação 02/90 do CEE, a Proposta do currículo com duração de quatro anos, que pretendia dominar o tecnicismo, psicologismos e positivismo oriundos da década de 1980. De 1992 a 1996, período da implantação da proposta, “várias experiências educativas bem sucedidas foram desenvolvidas nos cursos de Magistério das escolas estaduais, algumas delas relatadas na avaliação feita por professoras da UFPR⁶⁶ em 1995” [...] (PARANÁ, 2006, p. 21). Porém também foram pontuadas algumas dificuldades, como a permanência ainda de práticas tradicionais de ensino e avaliação, apesar de os/as professores/as alegarem ter alterado suas concepções e visões.

Em 1995 ocorre uma mudança radical nos rumos da educação do Paraná, “no sentido de adequação da educação ao capitalismo de acumulação flexível” (PARANÁ, 2006, p.21). Foi então que a SEED ordenou o fechamento das matrículas de todos os cursos profissionalizantes, inclusive do Magistério. Este processo de fechamento teve resistências. Em outubro de 1996 ainda não havia sido aprovada a LDB, pois a data de sua promulgação foi em 20/12/1996. Não havia legislação regulamentando o então

⁶⁵ Gramsci escreveu que os conselhos contribuíam para a união da classe trabalhadora e permitiam aos trabalhadores entender seu lugar no sistema produtivo e social, bem como desenvolver as faculdades necessárias à criação de uma nova sociedade e de um novo tipo de ESTADO em um período em que a burguesia não podia mais assegurar o desenvolvimento das forças produtivas (BOTTOMORE, 2013, p.267).

⁶⁶ NUNES, Andrea do R. Caldas; TROJAN, Rose Meri; TAVARES, Taís Moura. **Análise da Implantação da Proposta Curricular do Curso de Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 1990 a 1994; Relatório de Pesquisa realizada nos anos de 1993 a 1995.** Curitiba: UFPR; Setor de Educação; Departamento de Planejamento e Administração Escolar, 1995.

segundo grau e o ensino profissionalizante, o que aconteceu para o Profissionalizante em 1997, pelo Decreto 2.208. O Paraná adiantava-se à legislação federal e só não foram desativados todos os cursos já em 1996, porque algumas escolas não obedeceram a essa orientação e, com base no amparo legal, mantiveram os cursos funcionando. Conforme já mencionamos, o Curso de Formação de Docentes do Colégio Mário de Andrade, foco de nossa pesquisa, iniciou o curso em novo formato somente em 2004.

Sobre os pressupostos teórico-metodológicos da organização curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal, em nível médio, a proposta de currículo do curso Normal, em Nível médio, engendra-se na visão educacional em que o trabalho é o eixo do processo educativo e a educação é também uma manifestação histórica do estar e do fazer humano que fundamentam o processo de socialização. É preciso que consigamos

Compreender o ato de estudar, de aprender e de ensinar como um trabalho condicionado pelo modo de produzir a vida no contexto do capitalismo, mas que não poderá se encerrar na reprodução desse sistema social, apontando para um devir, um futuro que todos teremos que fazer nascer (PARANÁ, 2006, p.23).

O papel fundamental do Ensino Médio, então, é de proporcionar a formação inicial (do Ensino fundamental), apontando as possibilidades de aprofundamento que os jovens poderão escolher no seu processo de escolarização. Portanto “poderão já no Ensino Médio vislumbrar uma dedicação maior à compreensão das ciências de base, a uma profissão como uma forma de conceber a ciência não desvinculada da técnica e da tecnologia e a algumas formas de arte” (PARANÁ, 2006, p.23). Enfatiza-se uma formação curricular sólida nos fundamentos das ciências da educação onde *o meio de trabalho é o próprio professor*, pois “se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada de história, de afeto e de contradições, características próprias das relações entre os seres humanos” (PARANÁ, 2006, p. 24). A proposta é compor um currículo articulado aos saberes disciplinares e específicos do “saber fazer” da profissão de professor, ou seja, o domínio dos conteúdos que serão o objeto do processo ensino-aprendizagem e o domínio das formas das quais se realiza e o processo.

Nessa linha de considerações, o trabalho como princípio educativo no trabalho do professor toma forma na medida em que se constitui como elemento basilar da sua práxis. Trabalho este aqui entendido como a forma pela qual se dá a produção do conhecimento no interior da escola (PARANÁ, 2006, p.25).

A práxis como princípio curricular, enfatizada nas DCEs do Curso de Formação de Docentes, explicita que a formação do professor em si mesma já é uma práxis, uma vez que é uma atividade social prática, podendo ser alienada ou consciente. No sentido que lhe atribui Marx, “a práxis não se confunde com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos, tal como é concebida comumente” (PARANÁ, 2006, p. 25). Há condicionantes sociais, econômicos, ideológico-históricos que dirigem a ação dos homens.

Reforçando a ideia de que a práxis é teoria e prática ao mesmo tempo, as DCEs do Curso de Formação de Docentes acentuam que o processo de didatização só fará sentido se a práxis não for alienada. Só assim será possível transformar a ação humana de alienado-explorada para política/libertadora.

Quando iniciamos nossa pesquisa no Curso de Formação de Docentes, analisamos a matriz curricular implantada em 2010, pois houve mudanças na mesma desde 2007. No decorrer de nossa pesquisa, quando já havíamos dissertado sobre a Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Docentes 2006, tivemos conhecimento de que fora implantada nova **Proposta Pedagógica em 2015** no referido curso, cuja matriz curricular também foi alterada. Entramos em contato com o NRE de Francisco Beltrão e, por intermédio da professora Karen Niehues, do Departamento de Educação Profissional, conseguimos uma cópia da atual Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Docentes. **O “Pedido de apreciação e posterior deliberação das Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal em nível médio” (CEE/CEMEP, PARECER, n 948/14) foi aprovado em 04/12/14.**

Analisamos a organização curricular do curso de Formação de Docentes, em sua constituição de 2010 e posteriormente a de 2014, no que tange às questões de sexualidade, para tentar compreender de que forma tal conteúdo está imbricado na formação inicial e continuada e também na prática das/dos professoras/es do curso de formação de docentes .

A Disciplina **Prática de Formação (Estágio Supervisionado)** possui carga horária de 800 horas, conforme a legislação vigente (Del. 010/99 do CEE). A carga horária integra o curso como um todo e deverá ser um trabalho resultante do Projeto Pedagógico da instituição e construído coletivamente. Na ementa dessa disciplina constam os temas *Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação*. Ao analisar as indicações bibliográficas da Prática de Formação, não encontramos nenhum referencial que possa remeter às diversidades sexuais ou às desigualdades de gêneros.

Na segunda série o eixo articulador é *A Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação*. Espera-se com essa temática “não só a ampliação da visão dos alunos acerca da natureza do trabalho do professor, mas também a percepção das especificidades do ofício diante das diferentes demandas sociais e políticas” (PARANÁ, 2006, p.30). Aqui seria um ponto adequado para se trabalhar Gênero e Sexualidade. Porém as categorias sexualidade e gênero não se encontram especificadas. São sugeridas observações em creches com alunos/as portadores/as de necessidades educacionais especiais, projetos alternativos de educação popular e projetos voltados para educação indígena e educação do campo.

A Disciplina **Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil**, que está na matriz da segunda série, com duas aulas semanais, apresenta conteúdos mais próximos do que poderia gerar uma discussão sobre sexualidade e gêneros quando se refere à problematização: *As crianças e suas famílias: diversidade* (PARANÁ, 2006, p.61). Existem indicações bibliográficas, nesta disciplina, aludindo a alguns autores que estudam a relação de gênero no contexto escolar.

Na disciplina **Fundamentos Sociológicos da Educação**, também na segunda série e com duas aulas semanais, há o tópico *Gênero e Educação*, porém, não há bibliografia específica sobre o referido tema.

Na ementa da disciplina **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**, com duas aulas na segunda e duas na terceira série, há o tópico *Sexualidade*. Encontramos na bibliografia desta disciplina um referencial que consideramos interessante, também estudado por nós na pesquisa: *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (BADINTER, E.). Há ainda, na bibliografia da referida disciplina, o livro: “O corpo educado. Pedagogias da sexualidade”, de Guacira Louro.

Na terceira série o problema central é: *Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil*. Nessa fase o foco dos/das professores/as é refletir e elaborar sobre esses condicionantes para a formação do educador infantil. “Outro elemento aglutinador será *Artes, brinquedos, crianças e a educação nas diferentes instituições*” (PARANÁ, 2006, p.30). Apesar de o objetivo, nesta série, ser analisar e recuperar a história das brincadeiras, das artes, das músicas, das danças, do teatro e da literatura, dos Contos de Fadas e da arte de contar histórias, com o intuito de pensar os fundamentos dessas artes e brinquedos utilizados nas creches e pré-escolas, não há relação teórica registrada, desses fundamentos, com a sexualidade e com o gênero.

A disciplina **Literatura Infantil**, com duas aulas semanais na terceira série, enfatiza a importância do mundo simbólico dos contos de fadas e do contador de histórias, porém não há referência alguma à sexualidade nesse contexto.

Sobre a disciplina Fundamentos **Psicológicos da Educação**, nas três matrizes curriculares propostas até agora, esta disciplina somente é ofertada no primeiro ano, com 2 horas/aula semanais. Nas Diretrizes de 2006, a ementa da referida disciplina é:

EMENTA: Introdução ao estudo da Psicologia; Introdução à Psicologia da educação; Principais teorias psicológicas que influenciaram e influenciam a psicologia contemporânea: Skinner e a psicologia comportamental; Psicanálise e educação. O sócioconstrutivismo: Piaget, Vygotsky, Wallon. Psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente. Desenvolvimento da criança e do adolescente. Desenvolvimento humano e sua relação com aprendizagem. A linguagem, os aspectos sociais, culturais e afetivos da criança e a cognição (PARANÁ, 2006, p.60).

Quando perguntamos se as/os professoras/es consideram importante o estudo da sexualidade e em que sentido contribuem para sua formação, Diana afirmou :

Eu acho que sim e eu trabalho com os alunos, assim, a gente discute, a gente trabalha é... o desenvolvimento, trabalha na psicologia é... nos fundamentos psicológicos da educação do primeiro ano, é dado quando trabalha em psicanálise, traz pra esse enfoque. Eu trabalho com o quarto ano no estágio e aí a gente retoma essas questões porque elas estão muito presentes na educação, no ensino de... nas creches, no ensino fundamental. E os alunos, eles não sabem muito como lidar... eles não sabem lidar. Tanto é que uma vez uma aluna discutiu comigo que a criança não se masturbava. Sabe, discutiu veemente comigo que a criança não sentia prazer no corpo. Discutiu comigo isso! E aí eu fui observar ela no estágio, que ela estava fazendo estágio e ela me mostrou o irmãozinho dela, não o irmãozinho dela, não o irmãozinho não, o sobrinho dela de quatro anos e meio que tava ali. E quando eu vi,

ele tava com a mãozinha dentro da calça. E daí eu chamei atenção né, depois eu conversando com ela particularmente eu chamei atenção, mostrei pra ela. daí com práticas. Naquele momento eu não pude mudar a concepção dela, que ela tinha, mas depois na prática, na convivência. Eles, os alunos trazem muito essa questão. É de pegar menino e menina se beijando no banheeeeeiro, sabe? Então eles trazem muito isso. Então tem quer ser trabalhado no curso de formação (DIANA).

A professora Diana alega a importância de tais estudos em sua formação, para melhor poder orientar suas/seus alunas/os nas disciplinas de Fundamentos Psicológicos da Educação e na Prática de Estágio. A questão da manipulação dos órgãos genitais pela criança é trazida à tona quando Diana afirma que uma aluna discutiu com ela, alegando que a criança não se masturba. A questão conceitual de “masturbação infantil” merece destaque no sentido de trabalhar com as/os formadoras /es de docentes o conceito de manipulação dos órgãos genitais em busca do prazer, mas não a erotização, a intenção sexual e sim a pulsão sexual, não conceituada como masturbação infantil.

Na quarta série enfatizam-se as experiências, as práticas de ensinar. Os/as alunos/as deverão fazer o primeiro estágio com crianças de 0 a 6 anos e, na segunda fase, com crianças de 7 a 10 anos. “É nesse espaço que o futuro professor desenvolve de fato a práxis profissional, ou seja, elabora uma prática educativa, a partir das teorias estudadas” (PARANÁ, 2006, p.31). Assim sendo, as Diretrizes se apropriam de conceitos de Paulo Freire quando concluem que os/as futuros/as professores/as transformam simultaneamente as práticas e as teorias e alcançam a ação política (práxis), entendida como a essência de toda teoria educativa. Também não há referenciais de sexualidade e gênero para trabalhar no estágio.

Nas disciplinas do Núcleo Comum do curso de Formação de Docentes, na ementa de **Biologia**, que tem duas aulas na primeira série e duas aulas na segunda série, há o tópico *Orientação sexual, embriologia, formação humana, medidas preventivas*. Não há explicação sobre que tipo de *orientação sexual* é essa: a educação sexual ou os desejos sexuais hetero, homo ou bissexual. O que há na bibliografia da disciplina de Biologia, referente à *sexualidade* é: “Sexo para adolescentes: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/AIDS, drogas” de

Marta Suplicy. Não conversamos com os/as professores/as de Biologia para saber se o referido livro foi ou é trabalhado por algum/a deles/as.

Na disciplina de **Sociologia**, também do Núcleo Comum, com duas aulas na primeira série e duas aulas na segunda série, há o tópico *Questões de gênero e minorias*, dentro dos conteúdos específicos. Os movimentos feministas e LGBTs não estão elencados nesse tópico nem no conteúdo estruturante: *Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais*. O que está detalhado é apenas: *Movimentos Sociais Urbanos, Movimentos Sociais Rurais e Movimentos Sociais Conservadores*. Também não há bibliografia específica que indique sexualidade ou gênero.

A disciplina de **Filosofia** apresenta, com duas aulas na primeira série e duas aulas na segunda série, no conteúdo Estruturante *Ética*, a proposta de conteúdo específico: *Questões de gênero*, também sem indicação bibliográfica específica.

As demais disciplinas do Curso de Formação de Docentes, que não foram citadas na presente dissertação, não abordam nada referente à sexualidade e ao gênero em suas ementas e também nada referenciam bibliograficamente a esse respeito.

Na apresentação dos pressupostos teóricos das “Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal” (PARANÁ, 2014), explicita-se que tal texto objetiva apresentar os pressupostos teóricos metodológicos que norteiam as Orientações Curriculares do Curso Normal e Médio, implantada em 2004 e avaliada e reorganizada em 2005/2006.

Contudo, manteve-se a coerência e coesão na proposta do documento atual: “Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade normal”, quanto aos **princípios** que a norteiam e que devem ser observados e mantidos nos planejamentos e ações pedagógicas (PARANÁ, 2014, p.8).

Tais princípios, já arrolados na Proposta de 2006, tomam como categorias norteadoras o Trabalho como princípio educativo, a Práxis como princípio curricular e o Direito da Criança ao atendimento escolar. E novamente é destacado o princípio da

“Integração como dimensão superadora do dualismo estrutural instaurado pela divisão social do trabalho” (PARANÁ, 2014, p.80).

Na organização curricular é explícito que as dezoito disciplinas Específicas do curso, de acordo com a Resolução 02/99 CEB/CNE, em seu artigo 1, inciso III, de

práticas educativas que contemplem o modo singular a inserção dos alunos futuros professores [...] no mundo social [...] considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (PARANÁ, 2014, p.12)

Portanto, na atual organização curricular é citada a questão da diversidade de *gênero*, que não havia sido registrada no tópico *Organização Curricular* da Proposta de 2006.

A disciplina de **Biologia**, da Base Nacional Comum, que na matriz curricular de 2010 apresentava duas aulas semanais na primeira e duas aulas na segunda série, agora apresenta três aulas na segunda série. **Língua Portuguesa**, que tinha dez aulas semanais, agora tem nove aulas, pois foi retirada uma aula da segunda série. **Matemática**, que tinha dez aulas na matriz antiga, agora ficou com oito aulas, pois foram tiradas duas aulas da terceira série. A disciplina de **LIBRAS**, que não havia nas matrizes anteriores, agora aparece com duas aulas na quarta série. As disciplinas de **Filosofia** e **Sociologia**, também da base Nacional Comum, que antes apresentavam duas aulas na primeira e duas na segunda série, cada uma, agora apresentam duas na primeira, duas na segunda, duas na terceira e duas na quarta série. Portanto dobrou o número de aulas de tais disciplinas durante o curso.

As disciplinas **Fundamentos Sociológicos da Educação** e **Fundamentos Filosóficos da Educação**, que tinham respectivamente duas aulas na segunda série e duas aulas na terceira série, fundiram-se em uma só disciplina, agora denominada **Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação**, somente com duas aulas na terceira série. A disciplina **Metodologia do Ensino de Português/Alfabetização**, que tinha duas aulas na terceira e duas na quarta série, subdividiu-se em duas disciplinas: **Metodologia da Alfabetização**, com duas aulas na terceira e **Metodologia da Língua**

Portuguesa, com duas aulas na quarta série. Na disciplina **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**, ministravam-se duas aulas na segunda e duas na terceira série. Continuou o mesmo número de aulas, só que agora com duas na primeira e duas na segunda série. Em anexo estão as matrizes antigas e a atual. A disciplina **Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação** apresenta no tópico 4, o Conteúdo Estruturante *Diversidade Cultural e a escola como espaço sociocultural*, no tópico 4.1 dos Conteúdos Básicos: “*Gênero e Educação*” e como critérios de avaliação específica no item 4.1.1: “*compreende e respeita a diversidade cultural de gênero, classe, etnia e religião no espaço socioeducativo*” (PARANÁ, 2014, p.20). Na Proposta de 2006, antes de as disciplinas serem fundidas, apenas na disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação havia o tópico “*Gênero e Educação*” (PARANÁ, 2006, p.59). Portanto houve certa evolução nos conteúdos básicos e nos critérios de avaliação da atual Proposta Pedagógica de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, no tocante à questão do gênero. Porém não há nenhuma indicação bibliográfica específica de sexualidade ou gênero nesta disciplina. A disciplina **Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil**, que na Proposta de 2006 tem o tópico *As crianças e suas famílias: diversidade*, agora está remodelada e subdividida com os tópicos: Conteúdos Estruturantes: 2. *Concepções de Infância*, Conteúdos Básicos: 2.2 *Infância e Família* e Critérios de avaliação: 2.2.2 *Compreende a diversidade existente entre as relações: Infância e Família; Infância e Sociedade; Infância e Cultura*. E na abordagem metodológica desses conteúdos explicita-se:

Neste sentido, caberá ao docente encaminhar seu trabalho pedagógico abordando os temas referenciando o estudo das diferentes concepções da infância, família e diversidade elaboradas no mundo ocidental, e dos grupos que compõem a cultura brasileira (afro, quilombola, indígenas, populações ribeirinhas e campo) respaldados no campo das ciências: Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon e outros) (PARANÁ, 2014, p.27).

Não há nenhuma indicação bibliográfica específica de sexualidade, gênero ou educação sexual, nessa disciplina.

A disciplina **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**, que na matriz curricular anterior eram duas aulas na segunda e duas na terceira série, na matriz de

2014 aparece com duas aulas na primeira e duas na segunda série. E a ementa disciplinar, que antes apresentava o tópico *sexualidade*, na atual proposta a suprimiu. A indicação bibliográfica de BADINTER, E., “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, que consideramos importante no tocante aos estudos de gênero, também foi suprimida na atual proposta.

Na **Prática de Formação**, na segunda série, o tópico *Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação*, que apareciam na Proposta de 2006 apenas com esse título, agora aparecem subdivididos da seguinte forma: Conteúdos Estruturantes: 2. *A Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Conteúdos Básicos: 2.2 *Diversidade e Pluralidade Cultural: a)EJA; b) Educação do Campo; c)Educação Especial/Inclusiva; d) Educação Indígena; e)Cultura afro-Brasileira; f) Meio ambiente: sustentabilidade; g) Projetos Sociais e alternativos de educação popular*. Nos critérios de avaliação encontramos o tópico “2.2.2 conhece e diferencia as pluralidades e diversidades presentes no contexto educacional” (PARANÁ, 2014, p.79). Na prática de Formação inexistente a questão da diversidade sexual e do tratamento desigual dos gêneros. Portanto, os desdobramentos e a reorganização curricular, mais uma vez, reforçam o silêncio a respeito das categorias de análise que embasam nossa pesquisa.

As demais disciplinas sequer citam qualquer conteúdo que possa se aproximar das questões da sexualidade e do gênero. Por esse motivo não as expusemos aqui.

Apesar das remodelagens feitas na Proposta de 2014 do Curso de Formação de Docentes, não há nada de específico a respeito de sexualidade e gênero nos conteúdos propostos. Inclusive, como já arrolado, havia o tópico *Sexualidade* na ementa da disciplina Trabalho Pedagógico na Educação Infantil na matriz de 2006 e o mesmo foi suprimido na matriz de 2014.

A Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes se apresenta dialética, porém não aborda especificamente as questões de sexualidade. Se a nossa sociedade não fosse sexista, machista, homofóbica e heteronormativa, o estudo da atual Proposta Curricular seria um adequado ponto de partida para a formação das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes, pois se não importasse a orientação

sexual ou o gênero das pessoas para as determinações sociais, não seria necessário refletir sobre isso nas Propostas Pedagógicas.

Quanto mais aprofundamos nossa pesquisa, mais observamos a necessidade de se proporcionar fundamentação acerca da sexualidade para as/os professoras/es formadoras/es de professoras/es.

3.2- Fundamentação teórico-metodológica.

O materialismo histórico dialético busca nas formações socioeconômicas e nas relações de produção, os fundamentos determinantes das sociedades. A presente pesquisa fundamenta-se na filosofia marxista e utiliza-se do método dialético para transitar nas categorias de análise Sexualidade, Gênero e Educação Sexual. O método que utilizamos se coloca a partir de determinadas demandas e não exclusivamente como uma escolha teórica. A partir da concepção de mundo que temos, estabelecemos relações político-organizativas que nos fazem entender melhor os desdobramentos de tal concepção. Visualizamos a necessidade de uma crítica radical ao atual modo de produção social e buscamos formas de atuação que possibilitem a transformação desta.

Defendemos no materialismo histórico dialético como método capaz de apontar caminhos que levam em conta o processo histórico contextual, considerando onde e como se produziram e se produzem as formas de lidar com a sexualidade. Essa é uma concepção de mundo que coloca o ser humano como sujeito da história “capaz de realizar a tarefa histórica da transformação social, que consegue apreender o movimento do real tendo como base a prática, num sentido que envolva a complexidade das relações” (PERGHER, 2012, p.60). Não podemos visualizar as categorias analíticas de nossa pesquisa de forma isolada, sem relacionar com outros fenômenos, precisamos articular com um todo que as determina. É preciso que levemos em conta o próprio movimento estabelecido entre as partes e o todo e vice-versa. Só assim podemos apreender o próprio movimento inerente ao fenômeno. Buscamos a essência do fenômeno com suas múltiplas determinações. Entender como os/as professores/as do curso de *formação de docentes* entendem a questão da *sexualidade* e do *gênero*, levando em conta a *historicidade* de tais categorias analíticas na *educação sexual* é um processo dialético de compreender a *totalidade*.

Nossa questão de pesquisa se dá a partir da formação das/dos professoras/es do Curso de Formação de Docentes, em educação sexual, gênero e diversidade sexual. Na perspectiva de dialogar com essas/es professores/as atuantes, colhemos depoimentos de experiências das/dos professoras/es, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados, que nos ajudaram a compreender melhor como se deu e como se dá o processo contraditório da formação dos/das professores/as em *sexualidade* e *gênero*. Nossa pesquisa é empírico-bibliográfica de cunho qualitativo. A metodologia também está baseada em revisão bibliográfica de produções acadêmicas na área da educação que tematizam a *sexualidade*, o *gênero* e a *educação sexual* e que abordam a *formação dos/das professores/as* acerca destas categorias de análise e também dos materiais de cunho governamental estadual e federal, das políticas públicas em *sexualidade* e *gênero*.

Entrevistamos oito professoras e um professor do Curso de Formação de Docentes do Colégio Mário de Andrade, com idade entre 30 e 50 anos, algumas com mais de vinte anos de magistério, outras com poucos anos de profissão.

Nas respostas da primeira questão de nossa entrevista, apresentamos nossos sujeitos da pesquisa.

3.2.1 O que é sexualidade para as/os professoras/es?

Penso que sexualidade sejam todas as características desenvolvidas pelo sujeito, relativas não somente à sua prática sexual, mas enfim à sua vivência, conjunto de comportamentos, etc né... Eu acho que há 14 anos eu te responderia melhor esta pergunta, quando eu aprendi isso na faculdade. Conceitualmente eu acredito que seja um pouco isso, seja a vida do sujeito de um modo mais amplo assim, no sentido de como ela se relaciona afetivamente, dentro desse contexto histórico. Eu acho que antes de tudo é isso, quer dizer, seria pensando assim, é como ela construiu socialmente o seu sexo, como ela construiu socialmente a sua identidade sexual, eu acho que um pouco isso. O que sempre me faz ter um pouco de pavor nesses preconceitos que tem por isso ou por aquilo sexualmente, porque as pessoas esquecem que... eu entendo que toda a sexualidade seja construída socialmente, seja ela homo, hetero, o que for, ela é sempre construída socialmente (ÁLVARO).

Sexualidade... pra mim assim é uma... como que eu posso dizer...um exemplo: é quando você fala assim, trabalhar alguma coisa de sexualidade na sala, né, como professora. Pra mim é um cuidado com o corpo. Nesse sentido assim, um cuidado, um carinho pelo corpo, pelo próprio corpo, nesse sentido eu imagino (DALVA).

Sexualidade pra mim é um indivíduo completo, né... tudo aquilo que envolve...é... o carinho, carisma, atenção, afetividade...pra mim tudo isso é sexualidade (EDUARDA).

Olha, pra mim a sexualidade, ela envolve tudo. Desde a forma de a pessoa andar, de a pessoa se portar, da pessoa conviver com seus pares. Ela faz parte de uma educação sexual ou da parte de sexualidade desenvolvida nela. Eu acredito que sexualidade é isso. É o desenvolvimento da pessoa enquanto que ela se comporta, age, interage, e também pensa sobre si. Porque sexualidade também é muito a aceitação de si né? Penso que seja mais ou menos isso (GABRIELA).

Huuuummm... sexualidade? Encontrar as palavras certas... mas eu acredito que é a gente ter uma totalidade. E como a gente se sente e encara... é ,eu acho assim...todas as sensações que a gente tem ,né? Não é... comparando com sexo...sexo faz parte da sexualidade mas não é só isso (TAMÍRIS).

Olha, pra mim, o que eu entendo assim, eu Catarina, que seriam os dois sexos, trabalhando o feminino e o masculino através de crianças, jovens, e os professores que vão se formando, alunos que serão futuros professores (CATARINA).

Sexualidade é uma questão assim que envolve comportamento, é... postura pessoal, comportamento... que a mim parece que tem coisas internas do ser e também tem coisas externas, sabe? Aquilo que eu entendo por sexualidade (MARCELA).

Huuuummmmm... em que aspecto? Aspecto escolar, na escola, no trabalho... (sexualidade em geral, em qualquer lugar, o que você entende que seria sexualidade?). Eu acho que isso depende muito do contexto em que a gente trabalha, né, que a gente tá falando. Se eu pensar em sexualidade no ambiente escolar vai ser uma coisa diferente. Acho que cada campo do conhecimento entende a sexualidade de uma maneira diferente. No contexto escolar, na formação de futuros professores eu entendo que sexualidade deve ser um conceito trabalhado no sentido de definir isso na sociedade. Como é que a sociedade vê e como é que isso deve parar dentro da escola. Então deve passar desde a formação das pessoas, como se trabalha isso em casa, como se deve trabalhar isso com os alunos... é... as relações sexuais, passa por isso. E como é que isso é trabalhado e... de uma maneira que não vá ser direcionado pra nenhum tipo de preconceito (LUNA).

Sexualidade... é... diferente de sexo. Sexualidade, na minha concepção ela é o todo, ela é construída socialmente, né. A pessoa, ela vai se desenvolvendo através da cultura e dos ensinamentos ela vai formando a sua sexualidade. Sexo já se refere a questão dos órgãos sexuais mas a sexualidade, ela vem mais a nível do psicológico. Psicológico, do cognitivo, afetivo. Que envolve né o psicológico (DIANA).

A maioria das/dos professoras/es demonstra um entendimento de *sexualidade* como uma totalidade do sujeito, que envolve suas sensações, prazeres e percepção de mundo. Porém fica latente a preocupação em conceituar *sexualidade* de forma científica e desapropriada, como que não pertencente a si, como categoria “fora de quem fala”, como que algo “do outro”, para se falar academicamente. Álvaro demonstra domínio no entendimento do que seja *sexualidade*, porém, quando ele diz “... *Eu acho que há 14 anos eu te responderia melhor esta pergunta, quando eu aprendi isso na faculdade*”, há um entendimento de que o sujeito entrevistado está naturalmente não se enquadrando como ser sexuado durante a entrevista. É como se evitasse falar da *sexualidade*, tão fortemente parecem estar arraigados os preconceitos para se falar do referido tema na escola e mesmo na vida.

3.2.2 Conceituando gênero.

Também entendo como esse constructo social. Claro, aí de repente, sei lá, mais bipartido entre masculino e feminino, entre homem e mulher, porque historicamente as questões de gênero tiveram muito pautadas nessas duas questões, né? Mas também eu acho que a discussão de gênero é muito por este contexto de de... eu acredito que não se discutisse gênero, não tenho essa noção de história. Acredito que não se discutisse gênero antes que você tentasse buscar a distinção de papéis, tanto o papel do homem como o papel da mulher na sociedade (ÁLVARO).

Gênero... é difícil né, porque a gente vem de uma história assim de muito tempo da língua portuguesa, de que o gênero é masculino e feminino, né? Então é uma coisa assim meio complicada pra responder assim, né, mas... não sei...eu acho que... eu tenho esperança assim que este conceito mude um pouquinho né, que saia desta coisa tão fechada, do masculino e feminino. Que fique uma coisa assim... por que que não pode ser masculino e feminino ao mesmo tempo? Por que que não pode ser as duas coisas? Tem o lado masculino, tem o lado feminino. Mas eu acho que é nesse sentido que eu acredito que ainda haja uma mudança Mas a gente tem isso separado né, ou é homem ou é mulher, ou você opta por um gênero feminino ou por um masculino. As duas coisas não pode (DALVA).

O processo de construção de significado e significante, para gênero, ao longo da vida e da formação profissional das/dos professoras/es, nos dá pistas para tentar entender um pouco mais do “se construir” uma/um professora/or formadora/or de docentes nesse contexto *contraditório* em que estamos inseridas/os. Sobre gênero, Scott (1995) afirma que é preciso

[...] conceder uma certa atenção aos sistemas de significado, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado (p.82).

A sexualidade é uma construção social, histórica e cultural que necessita ser refletida, tendo em vista a imensidade de referenciais que fortalecem a naturalização⁶⁷ dos preconceitos de gênero, diversidade sexual, classe e etnia⁶⁸. Sabe-se que os/as professores/as, assim como todos/as os/as cidadãos/ãs, carregam na sua cultura-raiz muitos preconceitos e repressões socialmente construídos.

No cotidiano das escolas é possível percebermos a naturalização dos preconceitos envolvendo etnia, gênero e orientação sexual. Observamos, mesmo entre os/as professores/as, atitudes diárias que reforçam esses preconceitos, seja por meio de piadas, comentários ou mesmo segregação dos espaços para meninos e para meninas, homens e mulheres, heterossexuais⁶⁹, bissexuais, transexuais e homossexuais.

Pudemos constatar a pluralidade imbricada nos conceitos de sexualidade, gênero e homofobia e o quanto precisamos refletir sobre o conteúdo obtido na formação inicial e continuada das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes.

Gênero? Aí gênero...seria já o masculino, feminino, né? Basicamente isso. Aí hoje já tem umas outras definições eu creio, que assim pra uma uma definição de gênero mais... nua e crua assim né... masculino e feminino. Na minha concepção (EDUARDA).

O que eu entendo de gênero? Meu Deus do céu! São tantas definições que você afirme gênero, mas assim, falando sobre

⁶⁷ Refere-se aqui ao modo como ideias, valores e regras sociais (produzidos por homens e mulheres em contextos históricos) são transmitidos, justificados e adotados como se existissem independentes da ação humana, como se fossem imposições externas (“naturais”) que não podem ser evitadas, combatidas ou modificadas, sob o risco de alterarem essa ordem “natural” que garantiria a estabilidade e a reprodução da sociedade. Uma construção “naturalizada” é percebida como dado inquestionável da realidade, quando de fato as condições de ela ser considerada verdadeira são o resultado de um processo social (BRASÍLIA, 2009, p.119).

⁶⁸ Refere-se à classificação de um povo ou de uma população de acordo com sua organização social e cultural, caracterizadas por particulares modos de vida (BRASÍLIA, 2009, p.204).

⁶⁹ Pessoas que sentem atração sexual por pessoa de outro gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas (BRASÍLIA, 2009, p.128).

sexualidade, seria a maturidade que você tem quando desenvolve alguma coisa. O gênero, eu posso aprender assim, Biologia, o gênero científico de Biologia. Então a sexualidade seria um gênero, isso, que eu entendo, eu... (CATARINA).

Bom, vamos lembrar lá em Língua Portuguesa. É... gênero é aquilo que te confere uma identidade masculina ou feminina, né. Eu entendo gênero por esse aspecto. Aquilo que nos confere uma identidade, de uma ou de outra forma, masculino ou feminino (MARCELA).

Depende também do contexto. Se eu for falar gênero num contexto da linguística, eu vou dizer pra você que gênero, dentro da gramática, é feminino e masculino. E acabou. Na norma gramatical é isso. Se a gente for entender gênero num contexto relacionado à sexualidade, aí nós vamos ter que abrir esse leque de opções pra outros gêneros que também existem, também devem ser respeitados. Então gênero já não se limita mais ao feminino e ao masculino (LUNA).

(Longa pausa)... Gênero? Hoje é... hoje não existe mais gênero. Antigamente tinha o gênero masculino, que definia uma pessoa, né... se definia a pessoa pelo gênero, pelas características físicas, masculino (pausa, chega aluna para pegar material) A gente tava falando de gênero, né? Antigamente se definia as pessoas pelo gênero masculino e feminino. Hoje mudou, não dá mais pra se caracterizar uma pessoa só pelas características físicas do gênero, hoje tem vários gêneros (DIANA).

Gabriela diz:

[...] você tem masculino se definindo feminino. Tem feminino se definindo masculino. E aí você tem... você tem que ter esse respeito e essa... eu acho que é um novo momento que a sociedade tá vivendo em relação a gênero, né? É uma construção. Ainda a gente tem muitos paradigmas, muitos preconceitos [...]

Nesse caso há uma demonstração de compreensão da questão de gênero como construção social e de um novo momento em que as verdades sobre o que é feminino e o que é masculino estão sendo questionadas.

Em geral as/os professoras/es definiram gênero como feminino e masculino, elencando algumas construções que vêm junto com tal categoria. A professora de Português, Luna, explica gênero no contexto da linguística e também explica que há o gênero no contexto relacionado à sexualidade “*Então gênero já não se limita mais ao feminino e ao masculino*”.

Buscamos compreender, como se deu/dá, no processo formativo das/dos professoras/es, a “natureza do debate ou da repressão que leva à impressão de uma aparência intemporal na representação binária de gênero”(SCOTT, 1995, p.87).

3.2.3 Percepção e exemplificação das/dos professoras/es sobre o machismo.

Atitudes machistas... eu acredito assim...não sei se haveria uma distinção no curso de formação de docentes especificamente quanto a essas atitudes. É... eu percebo mudanças de encaminhamento quando a turma tem ou não tem meninos, né... as turmas normalmente têm poucos meninos e algumas não tem. E essas que não tem eu acho que há diferenças de encaminhamento metodológico até. Não sei se isso é... é... só impressão do docente quando vai à sala de aula ou se de fato... eu nunca tirei...entender isso efetivamente. Normalmente as pessoas reclamam de que as turmas que não tem meninos são mais barulhentas entre outras do que as turmas que tem. Acredito que até, as meninas, com a não presença masculina, elas de repente se sintam mais a vontade pra falar de certas coisas etc... porque também foram construídas né, num padrão que certas coisas podem se falar perto de meninos e certas coisas não. Mas nunca constatei assim, se isso é cientificamente verdade ou não. Agora, quanto a machismo, não tenho tido queixas assim, por exemplo, de um docente, ter atitudes machistas em relação às alunas ou às colegas de trabalho, que também são em sua maioria mulheres, ou dos alunos assim. Eu acho que até pela minoria que são, eles acabam se adequando a uma perspectiva diferenciada. Mas é claro, não acredito que por isso o mundo virou cor de rosa e o preconceito deixou de existir de qualquer forma. Só não verificamos reclamações mais consistentes quanto a isso (ÁLVARO).

Dentro do curso? Sabe que eu vejo bem o contrário. No curso de formação de docentes, inclusive os meninos que a gente tem, a maioria deles se sente confortáveis de assumir a homossexualidade dentro do curso de formação de docentes, porque eles tão convivendo mais com meninas, a maioria é menina. Então a gente teve assim, olha, todos os meninos que se formaram, eu acho que 90% deles ou até mais, se assumiram homossexuais dentro do curso de formação de docentes. Então eu acho que o curso tem uma certa receptividade, né, pra esse aspecto assim. Então eu vejo mais como uma forma positiva do que, não machista, mas pelo contrário assim, até as meninas recebendo melhor eles e eles também se encontrando melhor no curso (DALVA).

Eu, eu acho, eu penso, eu vejo que já melhorou muito, já mudou muito assim, no meu trabalho, como professora, eu não vejo espaço pra isso assim. Já na minha função de pedagoga, que eu atendo de manhã, tem algumas situações, que a gente consegue perceber, mas

assim, muito sutilmente, eu não... eu acho assim que é...a conscientização das pessoas já está melhorando, já está mudando um pouco, então se acontece assim é muito superficial assim, até porque os adolescentes...eu, eu vejo assim que os adolescentes, eles estão com a cabeça mais aberta até do que os adultos, para entender toda essa mudança que ocorre na sociedade e pra entender...é...tudo isso, até na questão do homossexualismo ali. Eles aceitam muito melhor do que nós adultos. Então pra eles é tudo muito natural (EDUARDA).

Eu acho que assim, sempre que você está convivendo com alunas e alunos e com professoras e professores você percebe isso. O Formação de docentes, ele é o Ensino Médio, né? O ensino Médio integrado. No início, no início a gente percebe mais... por exemplo... nos primeiros anos, ainda hoje nós tivemos uma apresentação do pessoal da APAE e eles faziam uma apresentação muito linda com cadeirante tal né...e aí a gente pegou os alunos do primeiro ano do ensino médio pra eles assistirem porque eles são assim bem preconceituosos em relação ao diferente. Ainda né... o adolescente ele é bem preconceituoso. Ele tem umas... ao mesmo tempo que ele é bem liberal, ele tem alguns preconceitos. “Eu sou liberal, eu respeito”, usam na fala deles, mas daí numa briguinha, numa coisinha “oh seu deficiente”, né. Então a gente tá tentando integrar eles. E aí a guria tava dançando assim, ela tinha, né... e eles ficavam com aquele olhar, ao mesmo tempo que eles estavam... é... aceitando, eles tavam negando o diferente. Era um olhar de negação, era um olhar de reprovação, a forma como eles dançavam e se aproximavam, né? O menino e a menina. (entre eles mesmos?) Entre eles mesmos. Então eu acredito que tenha assim, a gente observa, quando que os meninos do primeiro ano falam que tão fazendo formação de docentes, os outros da escola, os outros alunos do técnico, do médio, eles se sentem de certa forma com vergonha de falar que fazem o formação de docentes. Porque lá só tem meninas né. Um pouco pela condição social da profissão, né. A condição social da profissão e outro pela questão de ser uma profissão de mulheres. Então eu sinto esse preconceito assim, mais com os meninos que estão inseridos lá, que começam a fazer. E dos professores também, acho que dos professores é mais uma questão social, sabe... de que quem faz o formação é... as pessoas mais marginalizadas da sociedade, que as meninas que estão aí são as meninas do interior, de bairros carentes... é como que fosse a última alternativa pra elas, né (GABRIELA).

Não... eu acho assim, nos dois gêneros, entre meninos e meninas, assim, acho que até os meninos estão sendo mais...nessa fase agora assim...como que eu posso te falar...eles aceitam, eles levam brincando. Porque assim, geralmente tem vinte meninas e dois meninos ou um menino. Daí sempre... “ai é um menino!” Mas ele se aceita tão bem, como ele gosta da criança, gosta de ser professor, que pra ele é tão fácil, ele se aceitar no meio dessa convivência. Mas não tem, é muito difícil, essa... (CATARINA).

O tempo todo. O tempo todo. Não, exemplo específico prefiro não dar, mas assim, no geral, o que a gente vê é a prevalência de um

contexto em que os meninos tem maiores facilidades em relação a algumas coisas, eles têm, eles podem algumas coisas, enquanto as meninas não podem .É... como se fosse ficar melhor uma ação para um menino que para uma menina fazer. Existe uma condescendência maior em relação ao que o menino pode fazer e o que uma menina não pode fazer. Algumas coisas podem... entendido como se os meninos tivessem um poder maior do que as meninas. O que é errado (LUNA).

Entre os alunos... eu não percebo muito hoje não. Se é um ou outro, mas são casos mais isolados, mas tem... assim, tem algumas atitudes machistas, é que a gente nunca... assim... nunca avancei nesse tema... assim, eu não trabalho com essa que...com essa temática. Então, não é na discussão... você vai ver muito nas discussões, né, é...pra aprofundar. Mas tem, tem atitudes machistas, mas mais das meninas. Uma ou outra, não é muito assim... não é geral...é ...são casos pontuais, quer dizer, uma ou outra só. (Como assim, as meninas fazem o quê, que demonstra que elas estão tendo atitudes machistas?) Ah! Às vezes defendem uma atitude machista, por exemplo, um estupro, as vezes elas acham que a culpa é da mulher por ter provocado, entendeu? Por estar usando roupa curta, ou por ter se oferecido, se exposto, entendeu? Então esse é um exemplo dos que eu já observei. Então que as vezes ela, que ainda na percepção dela, a mulher ainda tem que ser comportada, né... e pra mim isso é uma atitude machista (E não tem meninos nessas turmas?) Tem meninos (Mas são mais as meninas que têm atitudes machistas?). Eu não observei menino, dos meninos não. (DIANA).

O processo educativo não é um ato neutro; há relação estreita entre o que cada um pensa e a sua prática pedagógica que, inevitavelmente, está amparada por uma teoria, mesmo que não se tenha conhecimento da teoria que a norteia. O *gênero* e a *educação sexual* devem fazer parte do currículo escolar desde a infância. Assim, o currículo deve ser planejado, assumido pelos/as professores/as de forma a discutir os conhecimentos sobre essas temáticas, sem preconceitos e discriminações. Gagliotto (2009) adverte:

A sexualidade configura-se numa das dimensões humanas mais complexas por constituir-se de um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais) (p.04).

Tratar pedagogicamente do gênero e da sexualidade nas escolas significa inserir as questões referentes à diversidade no currículo, por meio dos conteúdos contemplados nas diretrizes curriculares, não havendo necessidade de se criar uma

disciplina específica de Educação Sexual na escola, mas sim proporcionar formação continuada aos/às professores/as.

Quando questionada sobre haver ou não necessidade de mudança no processo de formação continuada das/dos professoras/es, Marcela respondeu:

É. Eu penso que numa dessas reuniões que se fazem no decorrer do ano, a gente poderia estar trazendo um especialista na área e que esse tema não venha de supetão. Que ele seja trabalhado já na primeira semana pedagógica e que no decorrer do ano, então, num daqueles encontros, é... fique marcado. Aí a gente pode também estar durante esse tempo anterior, estar levantando situações bem pertinentes ao nosso cotidiano, dos nossos alunos, nossos mesmo! E nesse dia a gente faria um aprofundamento de uma teoria, traria um especialista pra trabalhar dessa forma com a gente. É necessário sim (MARCELA).

Preocupa-nos o fato da sexualidade e do gênero serem tratados como temas que estão “*na moda*” em alguns meios educacionais e de as políticas governamentais argumentarem sobre o respeito às diversidades sexuais apenas como trampolim eleitoral, banalizando, dessa forma, a sexualidade e a gama de preconceitos que a permeiam. As pessoas ativas, nas massas populares, atuam praticamente, mas não têm consciência teórica da situação, portanto pode ocorrer “que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir” (GRAMSCI, 2004, p.103). Daí a necessidade de uma sólida educação teórica no processo formativo dos/das professores/as no tocante à sexualidade e gênero, a partir do nosso instrumento de trabalho, ou seja, urge a educação-formação no espaço pedagógico da escola.

A categoria *mediação* é fundamental para nossa pesquisa. Objetivamos decompor o fenômeno por meio desta categoria, que garante a relação com o todo. Cury (1985) define mediação como uma das categorias que “iluminam o fenômeno educativo”, juntamente com as categorias da *contradição*, *totalidade*, *reprodução e hegemonia*.

Buscamos a compreensão de como se deu e como se dá a formação das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes do Colégio Mário de Andrade em sua teia de complexidades. O que cada um traz de sua cultura raiz? Como as informações/formações foram passadas e interpretadas por cada um, em dados momentos, em dadas condições sociais? Como a história da sociedade e das famílias,

da escola e do seu currículo pode afetar no jeito de ser professora/or de cada uma/um? O que da *sexualidade* de fato vai para a sala de aula e como chega às/aos alunas/os? Esses são alguns questionamentos que fundamentam nossa visão da importância da *mediação* como categoria analítica de nosso trabalho.

A categoria essencial do materialismo dialético é a *contradição* que se apresenta na realidade objetiva. Por aí podemos prosseguir com mais uma das muitas reflexões que originam nosso problema de pesquisa, haja vista que “a contradição é uma relação de antagônicos que produz algo novo” (ZANELLA, 2012, p.20). Não se pode dizer que há um lado bom e um ruim que deva ser eliminado, mas sim se deve considerar a coexistência de dois lados opostos que se fundem para formar uma nova categoria.

Na fala da nossa professora entrevistada Eduarda, emerge, mais uma vez, a *contradição* como categoria analítica. O adolescente, “*ao mesmo tempo em que ele é bem liberal, ele tem alguns preconceitos...*” A ideia de que os meninos supostamente heterossexuais têm preconceitos machistas provém da questão da condição social (inferior) da profissão de professor e também da histórica questão da profissão ser considerada de “mulheres”. Portanto, uma análise mais profunda poderia abrir um debate para, antes da questão de preconceitos de *orientação sexual*, uma reflexão no tocante à discriminação nos papéis sociais de gênero e também na questão econômica da desigualdade salarial entre homens e mulheres que atinge não só à profissão do magistério, mas a maioria das categorias profissionais.

Almejamos entender como acontece, no curso de Formação de Docentes, o processo formativo de *sexualidade* para os/as professores/as, diante dos preconceitos e discriminações de *gênero* e *orientação sexual*, possivelmente arraigados no fazer pedagógico. Tal *contradição* é categoria fundante da presente pesquisa. “Como as condições de poder formam sujeitos, as operações sociais prévias formam o funcionamento psíquico” (RAMOS e LAGO, 2013, p.222).

Figueiró (2014), em consonância com a abordagem emancipatória da *educação sexual*, afirma, sobre sua própria tese de doutorado, que “o enfoque teórico seguido nesta pesquisa é o materialismo histórico, também denominado enfoque crítico-participativo ou histórico-estrutural” (p.37). Assim como a referida autora, percebemos em nossa pesquisa a necessidade de “assinalar as causas e consequências dos

problemas, suas contradições, suas relações suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação, um processo de transformação de realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p.25).

Se tivermos como “uma das ideias mais originais do materialismo dialético [...] a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da *prática social* como critério de verdade” (TRIVIÑOS, 1987. P.51), então não há como negar a importância do estudo da *sexualidade* e da *educação sexual*, já que os mesmos se constituem na *própria prática* social desde sempre. Sendo o materialismo histórico “a ciência do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.51), parece bastante adequada tal ciência para ajudar na busca das formações socioeconômicas e nas relações de produção, a fundamentação verdadeira das sociedades e como a sexualidade e a educação sexual são/foram trabalhadas nos diferentes momentos históricos. Marx e Engels afirmam que “o educador tem ele próprio de ser educado” (1982, tese 3). Esse fundamento se harmoniza às categorias supracitadas.

Ao questionarmos as/o professoras/or do curso de Formação de Docentes sobre a necessidade ou não de adquirir conhecimentos da Psicologia da Educação, e da Teoria Psicanalítica, duas respostas foram:

Noooossa... eu acho que sim a gente tem assim muita... hoje parece que você deixou um pouco de lado essa questão da Psicologia. Eles têm Psicologia aqui né, a disciplina de Psicologia, mas é assim um ano só, duas aulas, é muito pouco. E pra você entender o desenvolvimento da criança, tudo depois né... é uma questão assim...me parece que esses temas estão sendo retomados assim, um pouco ainda superficial mas tão sendo retomados. Na... eu fiz um concurso no Instituto Federal do Paraná, o último que teve, e trinta questões de cinquenta foram totalmente direcionadas a essa parte. Então assim, senti a falta de analisar, de estudar mais isso. Eu acho que já entrando nos concursos já é uma forma de o aluno né... mas também tem que ter mais na escola. Eu acho que na verdade, na graduação tem que ter um... mais... Tem. Mas ela tem que ser mais aprofundada. Talvez uma carga horária maior pra nelas. E no formação de docentes também, uma carga horária ampliada. E também um professor que tenha domínio disso pra trabalhar, né? Porque tem alguns professores que pegam a disciplina e não têm o domínio daquele conteúdo e... porque é um conteúdo difícil, né? (GABRIELA).

Pode. A teoria psicanalítica é Freud né. E Freud é um dos que desenvolveu né... um dos pioneiros sobre comentar sobre o ...a sexualidade, então ...até eles têm Fundamentos Psicológicos da Educação então é uma forma até de se abordar mais esse assunto. Esqueci de falar que eu fiz o curso de diversidade. Foi ótimo! Foi a partir dali que eu comecei a trabalhar o preconceito em mim (TAMÍRIS).

Nos fragmentos da fala de Gabriela, observamos a consciência da importância de uma boa fundamentação da/do professora/or formadora/or de docentes em *sexualidade*.

Sabe-se que a escola foi incumbida, desde seu início, de separar os sujeitos. Já começou por distinguir os que nela entravam dos que a ela não tinham acesso. Dentro dela também foram divididos por diversos mecanismos os/as alunos/as. Com o passar do tempo, os sujeitos excluídos da escola foram requisitando seu espaço na mesma. Os currículos, organização e prédios das escolas foram sendo modificados pelos novos grupos. Surgiram regulamentos paliativos que serviam, na maioria das vezes, para continuar reforçando as diferenças entre os sujeitos.

As divisões de etnia, classe, *sexualidade* e *gênero* são frutos de construções históricas. Somente na história dessas divisões pode-se encontrar uma explicação para a lógica que rege as mesmas. “As relações de alteridade envolvidas nos processos de apropriação e as circunstâncias objetivas e afetivas únicas de cada vivência humana contribuem para as produções singulares acerca da sexualidade” (AVILA *et.al.*, 2011, p. 291). Os gestos, movimentos e sentidos são produzidos na escola e internalizados pelos meninos e pelas meninas. Sempre houve a distinção dos gêneros, sempre esteve determinado o que é para meninos e o que é para meninas.

Sobre a distinção no tratamento dos gêneros, Tamiris afirmou:

Percebe... a gente ainda percebe , eu acho que quanto à diversidade de gênero, ainda existe. Embora, é... já tenha, assim, um movimento dentro da escola é... de inclusão , de respeito... existe esse movimento. Existe ainda muito preconceito assim enrustido, não sei se é enrustido ou sutilmente. Por exemplo, quando se percebe a diferença de uma menina ou um menino é... é... diferente, existem comentários, existem buchichos. Mesmo a pessoa aceitando : “Ah... eu não tenho nada contra o fulano de tal que é gay. Ele é meu amigo mesmo assim”. Mas a gente ainda percebe que se salienta. Ele é tratado como diferente. Ela é tratada como diferente. E existe ainda. Existe muito preconceito. Já várias vezes no estágio falando sobre o

papel do professor. Esse... a diversidade de gênero e a sexualidade entrou e a gente abre um parênteses e até as alunas perguntam sobre as dúvidas que têm. Então eu já tive essa, no fato de Prática de Formação , que é uma disciplina que a gente trabalha em um bloco de cinco aulas e você vai discutir, você conversa, você tem mais proximidade com as alunas e a gente comenta mais sobre a postura do professor e atitudes dele. Inclusive neste ano eu sempre dei abertura pra que eles fizessem esses ... esses questionamentos. E esse debate , ele acontece e ainda existe muito, muito preconceito . e assim, muito desconhecimento. “O que que é isso? O que que é aquilo? ” Sabe? Então ainda acontece (TAMÍRIS).

Dentro dessa distinção vários preceitos machistas prejudicaram e ainda prejudicam o processo democrático de igualdade de tratamento dos gêneros. Além disso, dentro dessa lógica de gêneros sempre houve a heteronormatividade. Desconsidera-se ou repudiam-se todas e todos que fogem do que represente a orientação heterossexual. Freud (2011), afirmou:

A escolha do objeto do indivíduo sexualmente maduro é reduzida ao sexo oposto, a maioria das satisfações extragenitais é interdita como perversão. A exigência, expressa em tais proibições, de uma vida sexual uniforme para todos, ignora as desigualdades na constituição sexual inata e adquirida dos seres humanos, priva um número considerável deles do prazer sexual e se torna, assim, a fonte de grave injustiça (p.50).

Figueiró (2010) afirma sobre a heteronormatividade:

Na tentativa de tornar clara esta ideia, recorro ao seguinte questionamento: como pode viver de forma plena e satisfatória sua sexualidade, uma pessoa homossexual que, apesar de ter buscado informações sobre a sexualidade e ter trabalhado os aspectos afetivos e psicológicos relacionados à vivência da mesma, encontra-se imersa num contexto cultural que oprime as pessoas LGBT? De forma análoga, como pode viver plenamente sua sexualidade uma mulher bem informada e consciente de seus direitos e da importância do prazer sexual, se está inserida numa cultura marcada pelo machismo, pela desigualdade social e pelo duplo padrão de moral sexual (p.136-137).

O processo de construção dos sujeitos é muito sutil. É nas práticas cotidianas, nos pequenos gestos e palavras banalizados no dia-a-dia da escola, onde se encontra o alvo de atenção, pesquisa e ação, por parte das/dos professoras/es que intencionam mudar essa realidade. É preciso que haja intervenção a todo tempo nos hábitos

sexistas, racistas⁷⁰, homofóbicos e etnocêntricos⁷¹ que nossa linguagem carrega historicamente. Urge também uma pesquisa consistente acerca dos processos de formação das identidades humanas. Sobre a simbolização sexual carregada historicamente, Chauí (1984) afirma:

Percebe-se, pois, que tanto a inveja do pênis, nas mulheres, quanto a “inveja do útero”, nos homens, não dependem diretamente da anatomia, mas do processo de simbolização da diferença sexual no interior de uma cultura determinada. É nesse processo que melhor se oculta e melhor se revela a repressão sexual. Além disso, é nessa simbolização que melhor transparece a sexualidade como desejo, carência, plenitude e criação. Vida e morte (p.27).

Na busca pelo discernimento entre o que são diferenças a serem respeitadas e injustiças a serem extintas, urge uma *educação sexual emancipatória*, que concebe a *educação sexual* como um caminho que prepara o educando para viver a *sexualidade* de forma positiva, como cidadão consciente e engajado nas transformações sociais ligadas à *sexualidade*.

Sabemos que inúmeras transformações aconteceram na história da humanidade e que, por conta destas, também foram se modificando as formas de comunicação entre as pessoas. “Alguns movimentos sociais abalaram profundamente a cultura, o saber autorizado, a ciência e a vida contemporâneas” (PARANÁ, 2009, p.31). Os referidos grupos, que iniciaram suas atividades na segunda metade do século XX, são formados por mulheres e grupos considerados minorias pela ótica dominante: os/as homossexuais. O movimento feminista ganhou visibilidade no final dos anos 60 e os gays e lésbicas começaram a se manifestar, exigindo respeito e visibilidade por meio dos espaços de cultura, lazer e arte. Foram, então, sendo construídas as políticas das identidades, onde não somente as vozes de homens brancos, heterossexuais e de classe média seriam ouvidas. A partir de então, mulheres, gays e lésbicas passaram a falar de

⁷⁰ Racismo é uma doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários (BRASÍLIA, 2009, p.197).

⁷¹ Etnocentrismo: Termo forjado pela antropologia para descrever o sentimento genérico das pessoas que preferem o modo de vida do seu próprio grupo social ou cultural ao dos outros. O termo, em princípio, não descreve necessariamente atitudes negativas em relação aos outros, mas uma visão de mundo na qual o centro de todos os valores é o próprio grupo a que o indivíduo pertence. Porém, como a partir desta perspectiva todos os outros grupos ou as atitudes individuais são avaliados tendo em vista os valores do seu próprio grupo, isto pode gerar posições ou ações de intolerância (BRASÍLIA, 2009, p.197).

suas experiências amorosas, sexuais e de trabalho.

As verdades sobre *sexualidade* e sobre os *gêneros* se multiplicam e se diversificam. Porém, apesar de haver muitas pessoas engajadas nesse movimento de entender que “as formas de viver a sexualidade são produzidas e ensinadas ao longo da vida, através de muitas pedagogias escolares, familiares, culturais; através de muitas instâncias e práticas” (PARANÁ, 2009 p.35), ainda há muito a caminhar para preparar os/as professores/as, no sentido de refletirem sobre a construção social dos *gêneros* e a *orientação sexual* de cada um/a como parte de sua natureza.

Cabe, então, refletir criticamente sobre o papel da educação e do currículo escolar frente à *sexualidade* humana, a compreensão de infância e adolescência, a concepção de vida em sociedade e o entendimento de direitos humanos e de respeito às diferenças, especialmente neste estudo de *gênero* e *sexualidade*.

3.2.4 Considerações sobre o olhar das/dos professoras/es acerca da sexualidade, do gênero, da diversidade sexual, do machismo e da homofobia

A subjetividade se apresenta nos pequenos detalhes das respostas, já que a metodologia semiestruturada das entrevistas permite essa abertura subjetiva no posicionamento do sujeito entrevistado. Por exemplo, como se para falar de *sexualidade*, fosse preciso retomar conceitos apreendidos numa disciplina que trabalhou *sexualidade*. É como se a *sexualidade* não estivesse no sujeito ora entrevistado, mas em conceitos advindos de sua formação inicial.

Sobre a compreensão do que seja a *diversidade sexual*, as/os professoras entendem que há várias *orientações sexuais*, ainda que tenham alguma dificuldade, por vezes, em explicar isso. Chamou nossa atenção a seguinte fala: “e isso tá chegando na escola, tá chegando nas famílias, pela mídia e não só pela mídia porque você nas cidades maiores, você anda na rua, você vê casais diferentes, você... né... E a diversidade, ela envolve isso né...” (GABRIELA). A diversidade aqui é posta como algo novo, que está *chegando à escola, às famílias...*

De fato as mídias mostram hoje, muito mais que antes, a *diversidade sexual*. Porém temos o entendimento de que a *diversidade sexual* sempre existiu, mas a professora Gabriela percebe tal diversidade como que se instaurando na escola

atualmente. O que parece começar a se instaurar lentamente e atualmente são os movimentos reais para eliminar preconceitos e discriminações. Também observamos na fala de Gabriela; “*você anda na rua, você vê casais diferentes*”... a conotação que está enraizada na maioria das pessoas: *casais diferentes*. Quem são os casais diferentes? São diferentes do/em quê? De quem? Evidente que os diferentes são os que fogem à heteronormatividade. Portanto os posicionamentos continuam centrados no que a sociedade construiu como “normal”.

Sobre preconceitos machistas, as/os professoras/es alegam que não há tanto no curso de Formação de Docentes e também a Dalva afirma que a maioria dos meninos homossexuais se sente confortável em assumir sua *sexualidade* no ambiente do curso, já que há mais meninas e supostamente eles têm mais facilidade em se relacionar com elas do que com os meninos. Mas até que ponto é justo precisar haver um ambiente ou um lugar para alguém se sentir confortável para assumir sua *sexualidade*, seja ela qual for? Ou melhor, por que as pessoas têm que assumir/declarar sua *orientação sexual*? E o fato de os meninos homossexuais estarem num ambiente mais feminino facilitar a socialização para eles, não é mais uma forma de manter a naturalização da heteronormatividade, do machismo e do sexismo?

Tamiris afirma que há muito preconceito enrustido e em seguida diz que não sabe se é enrustido ou sutilmente. Talvez tal afirmação seja bastante do que nós presenciamos no cotidiano da escola. Ainda está tão naturalizado o preconceito machista em nós, que naturalmente o expomos a todo o momento. Mesmo que tentemos nos livrar dos preconceitos, sutilmente deixamos aflorar, por exemplo, quando dizemos: “isso não é atitude de uma moça bem educada”. Seja qual for a atitude, se esta não é considerada correta, não deve ser para o moço também.

“Existe uma condescendência maior em relação ao que o menino pode fazer e o que uma menina não pode fazer. Algumas coisas podem... entendido como se os meninos tivessem um poder maior do que as meninas” (LUNA). Da mesma forma que Luna, observamos essas relações de poder instituídas na escola.

“Ah! Às vezes defendem uma atitude machista, por exemplo, um estupro, as vezes elas acham que a culpa é da mulher por ter provocado, entendeu?”(DIANA). Aqui Diana fala das atitudes machistas das meninas. Certamente o machismo não afeta somente os homens, mas as mulheres, as próprias vítimas da sociedade machista, são

criadas para serem submissas e não deixarem disseminar a própria luta pela igualdade de direitos.

Álvaro tem uma visão instigante sobre a necessidade da discussão sobre homofobia: “*Mas às vezes eu fico pensando assim: precisa ainda discutir isso?*”. Ele enfatiza que o preconceito e o machismo estão distantes de sua prática e por isso questiona sobre a necessidade de se discutir isso. Na verdade a ideia de se trabalhar *educação sexual* é justamente para chegar um dia em que não seja mais preciso defender pessoas que fogem à heteronormatividade e também que não haja mais necessidade de leis para defender as mulheres contra atitudes machistas. Porém, enquanto a maioria das pessoas não é como o Álvaro demonstra ser, no sentido de respeitar todas as pessoas, independente de *gênero* ou *orientação sexual*, precisamos sim, discutir e refletir muito as categorias de análise em questão.

Dalva argumenta: “*qualquer coisa que fira a pessoa em relação à sexualidade dela eu acho que é homofobia*”. Entendemos que qualquer pessoa pode ser ferida em sua *sexualidade*, independente de sua *orientação sexual*. E em hipótese alguma se deve ferir uma pessoa por questões de sua *sexualidade*. Porém, o conceito *homofobia* é usado para indicar que uma pessoa é ferida física ou emocionalmente por ter *orientação homossexual*.

3.3- Situações vivenciadas e formas de encaminhamento de questões relativas à Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual.

Cotidianamente, os/as homossexuais e transexuais são motivos de piadas, violência e exclusão social. Sobre a resistência dos/das professores/as em trabalhar com a *sexualidade*, concordamos com Andaló (1995) ao afirmar “... opõem às tentativas de modificação de suas formas de trabalhar... Talvez se constitua numa defesa sadia da sua identidade ameaçada...” (p.182).

Buscamos saber se as/os professoras/es já presenciaram situações de homofobia na escola e qual é o comportamento delas/deles frente a estas prováveis situações.

3.3.1 O que as/os professoras/es dizem sobre suas próprias atitudes perante a homofobia?

Somente Catarina afirma não perceber atitudes homofóbicas no ambiente escolar. Marcela alega que não há situações visíveis de homofobia, mas “*nos bastidores, a gente comenta “[...] parece que estamos um pouco amparados com a questão da educação [...] de não ter esses embates com pessoas assim [...]*”. Entendemos que Marcela demonstra um esforço para respeitar as “*pessoas assim*”... Mesmo que não se vá para o “embate” com tais pessoas, os comentários e preconceitos enraizados estão nos “bastidores”, entre as/os professoras/es. As pessoas “*assim*” são as que não são heterossexuais como as que estão fazendo comentários nos bastidores.

Sobre possíveis atitudes das/dos professoras/es em relação a atitudes homofóbicas de alunas/os e professoras/es, Dalva alega : “*mas eu defendo sempre assim. Acho que as pessoas têm o direito delas assim como a gente tem o da gente. Porque se as pessoas parassem de respeitar minha opção heterossexual eu não ia gostar.*” A primeira análise é sobre a conotação gramatical da frase: “*as pessoas têm o direito delas assim como a gente tem o da gente*”. Vejamos: por que não está colocado que todas as pessoas têm que ter seus direitos respeitados? O princípio da contradição aparece novamente: a ideia de que “as pessoas” que têm os direitos delas são as pessoas que não são “a gente”. Não se enquadram todas as pessoas como seres humanos iguais, mas as pessoas diferentes, com direitos diferentes. Aqui observamos estabelecida a heteronormatividade. E também a professora Dalva diz que se as pessoas parassem de respeitar a *opção* heterossexual dela, ela também não ia gostar. Dalva expõe sua própria sexualidade como uma opção:

Eu defendo. Eu sempre digo que preconceito todo mundo tem né. Parece que a gente tem uma coisa assim enraizada que causa estranheza. E eu até falo sempre pros meus alunos: “Gente, o preconceito é uma coisa que a gente camufla. Você não vai escrachá-la, mas também não vai desrespeitá-la por isso”. Mas eu defendo sempre assim. Acho que as pessoas tem o direito delas assim como a gente tem o da gente. Porque se as pessoas parassem de respeitar minha opção heterossexual eu não ia gostar. Então nesse sentido assim, eu acho, de respeito, de defesa mesmo à pessoa que tá passando por isso (DALVA).

Todos os materiais atuais das Políticas Públicas em Educação Sexual do Paraná e do Brasil, assim como as demais produções pesquisadas, apontam a *orientação sexual* não como opção, mas sim como condição subjetiva de cada uma/um.

Todas/os as/os professoras/es alegam tomar atitudes de enfrentamento às atitudes homofóbicas, porém nem todas/os entendem que mesmo sem querer, acabam demonstrando os preconceitos enraizados historicamente em seu ser.

Investigamos o *processo histórico formativo* em *sexualidade, gênero* e de *diversidade sexual das/dos professoras/es*. Primeiramente perguntamos se houve estudos de tais categorias em sua formação inicial, depois questionamos o processo de formação continuada delas/es no tocante a tais temas. Por fim argumentamos se há um trabalho sobre *sexualidade, gênero* e *diversidade sexual*, atualmente, por parte das/dos gestores/as da escola e se as/os professoras/es consideram necessária a formação em tais categorias de análise, como um processo continuado.

Não. Não existe. Eu acho essa é uma falha mesmo assim, não tem. Eu acho... nós tivemos questões pontuais assim, por exemplo, nós tínhamos uma ...uma reposição pra ser feita até eu tinha falado contigo e a gente acabou não coincidindo data né? Isso há dois anos... foi no primeiro ano. E aí nós fizemos uma formação para professores e para o Formação de Docentes dentro desta característica com o pessoal do sindicato, né. Mas assim não sistematizamos. Discutimos questões até questões assim próprias, nós assumimos por discutir questões próprias da pessoa assim... não fazer uma formação pedagógica necessariamente. Mas assim formar a pessoa. Então questões de... de... é... é... trato com a voz, trato com meu eu psicológico, nós sim, fizemos, mas não chegamos ainda na questão da sexualidade, da diversidade, gênero, não (ÁLVARO).

O que a gente, nossa tentativa sempre é aquela mesma de sempre. Então a gente tenta fazer uma palestra com alguém de fora, falar principalmente assim, na preocupação com relação à saúde sexual, né, que eles se cuidem, que eles se previnam, evitem doenças, até uma gravidez indesejada. E aquelas coisas assim, de eles fazerem perguntas num papelzinho, já que eles têm vergonha de perguntar. Porque eles não perguntam, às vezes eles tem assim as curiosidades mais absurdas, que pra gente é muito óbvio mas eles não sabem, claro né? E a gente tenta fazer esse trabalho, assim, mas eu vejo que eles estão iniciando agora uma vida sexual muito cedo. Às vezes as mães vêm assim com onze anos, dez anos, e já tem uma vida sexual ativa. Então acho que a gente tá começando lá no ensino médio e eles já estão lá no ensino fundamental, nos anos iniciais muito pra frente e a gente tá adentrando lá... aí eu acho que já é muito tarde. Então são essas as tentativas que a gente tem assim (DALVA).

Eu digo assim, não é que eles... semanal, uma coisa grande, um trabalho todo mas eles estão fazendo, que nem trouxeram sobre AIDS, teve o teatro do... ai gente... sempre tem no espaço da Arte. Me fugiu o nome, que fazem sobre sexualidade, ligaram pra escola, principalmente o Formação de Docentes, todos eles assistiram. Teve na Unioeste essa semana pedagógica. Também com nossos alunos, que a UNIOESTE e o Mário de Andrade ficaram juntos. a gente foi pra lá. Teve também. Não é que ..que os gestores vão trabalhar todo esse...ele tenta. Só que nem eu falei, eu de metodologia, eu vou aceitar. Eu dou Português e História. É bem pouco a ser trabalhado. É a escola que tem que proporcionar pra nós sairmos e ir atrás, os professores aceitar isso. Não é só a direção que teria que fazer isso (CATARINA).

Há o reconhecimento, por parte das/dos professoras/es, de que não há um trabalho efetivo sobre *educação sexual* na escola. E quando há alguma tentativa nesse sentido, é de forma rasteira e superficial, dando ênfase às questões médico-higienistas. Fica evidente, também, que o foco da *educação sexual* permanece nas/nos alunas/os e não primeiramente nas/nos professoras/es que as/os formam.

3.3.2 Como foi e como é o processo de Formação Inicial e Continuada das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes

Três professoras e o professor recordam-se superficialmente de terem estudado *sexualidade* na disciplina de Psicologia durante a faculdade. As outras alegam que não tiveram estudo algum sobre *sexualidade* durante o período de graduação.

Sobre o processo de Formação Continuada, Dalva destaca que os temas *sexualidade* e *gênero* ficam como um dos optativos na Formação Continuada e “*a gente sempre acaba deixando esses de lado, porque é muito polêmico*”. As/os professoras/es, em geral, continuam “fugindo” desses temas, já que desconstruir o machismo e a heteronormatividade instaurados não é um processo fácil. De fato é uma luta que precisa ser travada.

Tamiris e Catarina citaram uma formação que aconteceu em 2014, quando os diretores convidaram especialistas em medicina e psicologia para conversar com as/os professoras do Formação de Docentes. Segundo a avaliação das duas professoras, foi um trabalho bastante produtivo.

Luna aponta que não há formação alguma para as/os professoras/es das disciplinas do Núcleo Comum e que “*quando vem, são os pedagogos que vão, e o*

repassa quase não acontece”. Lembramos de ter ocorrido uma oficina específica de *sexualidade* para professores de diferentes disciplinas, somente em 2010, no NRE. E mesmo assim a inscrição das/dos professoras/es foi optativa, pois haviam outras opções de temas da diversidade, o que proporcionou a participação de um número reduzido de professoras/es em cada oficina. Ou seja, as categorias de análise aqui pesquisadas não abarcaram a totalidade de professoras/es nos processos de Formação Continuada até então. E como já apontamos anteriormente nesta dissertação, não houve continuidade no processo em anos subsequentes.

Quando questionadas/os sobre haver ou não um trabalho de busca por formação continuada em *sexualidade* e *gênero*, por parte dos gestores da escola, Álvaro, então diretor auxiliar da mesma, alegou que não há e que é uma falha de gestão mesmo. Disse ainda que só houve uma formação para o Curso de Formação de Docentes, com o *“pessoal do sindicato”*. O professor Álvaro não se lembrou de citar a formação que houve em 2014 com médicos e psicólogas, que a Tamíris citou na questão anterior. Porém Dalva lembrou que houve conversas com pessoal que “veio de fora”, mas no sentido de falar da saúde sexual somente. Acreditamos que ela se referiu às questões biológicas/higienistas quando fala em saúde sexual. Porém não entendemos se esta formação a que Dalva se refere é a mesma que Tamíris citou, pois a que Tamíris falou não parecia ter conteúdo somente de saúde sexual e a que Dalva cita sim.

Marcela alega que a formação continuada já vem pré-determinada da SEED. Vislumbramos possibilidades de alterar este quadro de predeterminações por meio de fundamentação consistente que possa nos empoderar e fazer valer nossa autonomia.

3.4- A necessidade de fundamentação teórico-metodológica em Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual como um processo continuado na formação dos/das professores/as.

Algumas questões dizem respeito às opiniões das/dos professoras/es sobre a relevância ou não do estudos desses temas pelas/os professoras/es do curso de Formação de Docentes e em que sentido tais estudos podem contribuir. Também buscamos saber se, para elas/eles há a necessidade de um processo de formação continuada referente a tais categorias de análise e, em caso afirmativo, de que forma

pode se dar essa mudança. No afã dessa descoberta, também questionamos se um trabalho específico com os conhecimentos da Psicologia da Educação e da Teoria Psicanalítica poderiam contribuir para a compreensão da *sexualidade*, do *gênero* e da *diversidade sexual*.

3.4.1 As/os professoras/es acreditam que os conhecimentos da Psicologia da Educação e da Teoria Psicanalítica podem contribuir para a compreensão da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual?

Com toda certeza eu acho que seria a chave fundamental assim porque eu fico imaginando nós da pedagogia um dia tivemos tão pouco eu acredito que as demais licenciaturas nem isso devem ter, né? Dependendo da formação né? E aquela coisa, porque eu acho que, entender a sexualidade alheia, a diversidade e tudo mais, perpassa entender-se a si antes de mais nada, né? E a maioria das pessoas não se compreende. Essa que é a realidade. E eu acho que o Freud ajudaria muito né. A figura da profissão do professor, ela é muito feminina. Pelo que eu me lembro, assim, o Freud lidava muito com mulheres, tentava entender muito, né, essa opressão toda que a mulher sentia, sofria sexualmente e ele tentou entender justamente isso, né. Então eu vejo que seria fundamental a psicanálise e outras teorias, lógico né. É mas assim, a psicanálise, inclusive assim, dentro do... do... não fugiria do que é uma diretriz hoje, né, porque a diretriz tem toda sua base filosófica marxista né. E os marxistas de hoje, eles vão sempre teorizar da seguinte maneira, o materialismo histórico vai dizer assim; a teoria mais avançada para entender determinada coisa é aquela que deve ser usada. Eles usam muito a teoria crítica da escola de Frankfurt usa muito a psicanálise porque eles não acreditam que exista pra entender o sujeito internamente teoria mais avançada do que a psicanálise (ÁLVARO).

É, pode. Porque assim, eu, pelo que eu já estudei... a psicanálise que traz muito essa questão da sexualidade. Hoje eu já não sei como é que tá. Eu parei de estudar né? Mas eu acredito que a psicanálise também evoluiu, né? Teve... têm estudiosos hoje além de Freud e outros atuais que discutem com mais profundidade isso. E que eu acho que esses temas mais atuais assim da questão da psicanálise, eu acho que devem ser trazidos, devem ser abordados. E que a gente hoje, né... é uma coisa mais que eu me dedico de vez em quando. Mas que deve ser retomado sim (DIANA).

Ouvimos de nossos pares, sobre a necessidade de uma formação continuada para os/as mesmos/as, com fundamentação nas questões de *gênero* e *sexualidade*, para

que se possa dialogar com os/as alunos/as com a fundamentação que não houve no processo formativo inicial dos/das professores/as do curso de formação de docentes. Álvaro ressaltava a importância da formação continuada não somente às/aos professoras/es, mas para toda a comunidade escolar.

... E mais, eu acho que mais do que o professor, sabe eu acho que essa formação ela tinha que ser pra todos os profissionais da escola. Nós já tivemos situações assim de... de... de... coisas que poderiam ser muito desnecessárias, né. Por exemplo, de uma funcionária da limpeza ver dois meninos se beijando no banheiro e meu Deus do céu! Ela queria que a gente fosse à sala para chamar os dois e puni-los, entende? Pelo entendimento dela mesmo, limitado, né... então é bem complexo assim (ÁLVARO).

Os estudos sobre a Psicologia da Educação e a Teoria Psicanalítica poderão orientar professoras/es e demais funcionárias/os a lidar melhor com as questões de *gênero, sexualidade e diversidade sexual* que se apresentam cotidianamente nas escolas.

As questões da homossexualidade e da transexualidade, por exemplo, não foram trabalhadas na formação inicial nem na formação continuada das/dos professoras/es entrevistadas/os. Convém trabalhar alguns conceitos básicos da Teoria Psicanalítica, como a *inversão*, na formação continuada das/dos professoras/es. Sobre tal conceito, Freud (1905) afirma:

Nem a hipótese de que a inversão é inata, nem tampouco a conjectura alternativa de que é adquirida explicam sua natureza. No primeiro caso, é preciso dizer o que há nela de inato, para que não se concorde com a explicação rudimentar de que a pessoa traz consigo, em caráter inato, o vínculo da pulsão sexual com determinado objeto sexual. No outro caso, cabe perguntar se as múltiplas influências acidentais bastariam para explicar a aquisição da inversão, sem a necessidade de que algo no indivíduo fosse ao encontro delas (p.12).

Constatamos que nunca houve, no processo de formação inicial ou continuada, por exemplo, sequer noções da concepção de inversão como degeneração ou caráter inato. Portanto fica difícil, para essas/esses professoras/es, entrar num processo reflexivo sobre *orientação sexual* com certa segurança, já que as/os docentes correm o risco de “pautar-se pelo senso comum e relativizar aspectos referentes aos temas que

deveriam ser tratados com aparatos teóricos e metodológicos próprios para sua abordagem” (FERREIRA, 2013, p.2).

[...] Eu fiz um concurso no Instituto Federal do Paraná, o último que teve, e trinta questões de cinquenta foram totalmente direcionadas a essa parte. Então assim, senti a falta de analisar, de estudar mais isso. Eu acho que já entrando nos concursos já é uma forma de o aluno né... mas também tem que ter mais na escola[...](GABRIELA).

Para que haja aprofundamento nos estudos sobre *diversidade sexual*, homossexualidade e inversão, faz-se necessária a construção de um currículo que contemple a teoria psicanalítica na formação inicial e continuada das/dos professoras/es, tendo em vista que a psicanálise proporciona teoria e metodologias apropriadas para aprender e ensinar acerca de tais conceitos.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

É num *processo contraditório* que nós, pesquisadoras/es de *sexualidade*, buscamos uma formação de professoras/es que supere os preconceitos e discriminações referentes à mesma.

Esse caminhar contraditório nos envolve e nos instiga a continuar pesquisando. Nosso estar no “chão da escola”, sentirmo-nos construtoras da mudança e por vezes reprodutoras do sistema sexista, machista, heteronormativo e homofóbico, traz-nos elementos para acreditar que assim como somos capazes de reproduzir na acomodação, também podemos produzir na *emancipação*.

As/os professoras/es se envolvem com suas disciplinas no cotidiano, de forma a não conseguir teorizar com certa distância necessária a respeito de *sexualidade, gênero e educação*. Observamos a necessidade de reflexão sobre tais categorias de análise, por parte das/dos educadoras/es, para que estas/es possam assumir um posicionamento teórico consciente e coerente, não se transformando em técnicas/os transmissoras/es de informações, mas sim em *educadoras/es sexuais emancipadoras/es*.

Quando focamos a questão dos preconceitos de *gênero e sexualidade* no ambiente escolar, é possível perceber mais visíveis tais preconceitos. Isso porque é na escola onde os pares criam espaços que fortalecem seus vínculos de forma mais intensa.

É importante ressaltar que quando há vítimas da discriminação homofóbica, notamos a questão da “visibilidade homossexual”, já que não há marcadores corporais ou pertinência genealógica.

E como 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.

Muito embora tenham sido construídos os Princípios de Yogyakarta (2006), em parceria com a ONU, ainda há muito a lutar para a efetivação de tais Princípios, pois tais organizações mundiais não produzem respostas consistentes no tocante às violações do direito à *orientação sexual* e de *identidade de gênero* de cada um, haja

vista a quantidade de discriminação, preconceitos e homicídios homofóbicos, transfóbicos, bifóbicos e de gênero no mundo. É fundamental que os Princípios de Yoyakarta, bem como todas as políticas referentes à *sexualidade*, sejam incluídas nos estudos de formação inicial e continuada das/dos professoras/es, já que tais reflexões ainda não fazem parte do processo formativo das/dos mesmas/os.

O ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é um importante documento na defesa dos direitos das crianças e das/dos adolescentes, porém verificamos a necessidade de inclusão de ações mais diretas no tocante à perspectiva de *gênero e sexualidade*. As situações de preconceito e discriminação por *orientação sexual* e por *gênero*, vivenciadas nas escolas, podem ser minimizadas quando houver um processo formativo para as/os professores que trabalhe de fato, em suas formações continuadas, com reflexões acerca dos princípios que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes (ECA). Para exemplificar, quando observamos o Art. 53 do ECA, o item II, que diz que todas as crianças e adolescentes *têm o direito de ser respeitados pelos seus educadores*, observamos uma afirmação superficial, que deve ser refletida: em que aspecto pode ser entendido o respeito às crianças e aos adolescentes? As/os professoras/es estão fundamentadas/os para discutir com as/os suas/seus alunas/os e futuras/os professoras/es sobre o respeito à *diversidade sexual* e de *gênero*? Nossa pesquisa mostra que há muito a caminhar no processo formativo de professoras/es no sentido de estudar/refletir as leis, as políticas públicas e a sexualidade.

A LDB/96 não contempla nem menciona as categorias *sexualidade, gênero e educação sexual*. Entendemos que os documentos que vieram depois do ECA e da LDB objetivam reforçar as questões da *sexualidade* e do *gênero*, porém enquanto tais temas ficarem à margem da efetivação das leis, há poucas perspectivas de evolução no tocante à fundamentação consistente para uma *educação emancipatória* para as/os professoras/es formadoras/es de professoras/es.

As políticas públicas estaduais e federais produzem materiais específicos para estudos de *sexualidade* e *gênero*, no sentido de educar todas/os para o respeito às *diversidades sexuais* e de *gênero*, porém não observamos uma relação *dialética* entre tais conteúdos e o *processo histórico* das repressões de *sexualidade* e de *gênero* na própria *formação das/dos professoras/es*. O material SPE- Saúde e Prevenção nas

Escolas (2010) é o que mais se aproxima de um percurso dialético, pois aponta os condicionantes histórico-sociais, como exemplo a vulnerabilidade social⁷², no processo de formação dos sujeitos, porém, observamos na pesquisa que tal material não fora trabalhado com as/os professoras/es no sentido de inserir as questões de *sexualidade* na formação das/dos mesmas/os.

Mais recentemente tivemos o início do processo de construção da BNC (Base Nacional Comum Curricular-2015), para a educação básica, que é uma iniciativa conjunta do governo federal com o Programa Pátria Educadora, que entendemos como promotores/mantenedores da ordem capitalista vigente. O Curso Formação de Docentes, que está enquadrado na Formação Profissional, sequer é contemplado na BNC. Talvez porque haja as Diretrizes Específicas, também de 2015, do Curso de Formação de Docentes. De qualquer forma, em nenhum desses documentos, a *sexualidade* é enfatizada como inerente à formação das/dos professoras/es.

A CNTE- Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação se posiciona dialeticamente em relação à BNC, quando aborda a necessidade de superação dos condicionantes socioeconômicos na relação direta da distribuição de renda e acesso e permanência das/dos estudantes nas escolas públicas. Porém nem a CNTE consegue alcançar a compreensão da necessidade de conteúdos inerentes à *educação sexual emancipatória* para professoras/es e alunas/os. Ainda não foi dessa vez.

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Curso de Formação de Docentes no Paraná, quando se fala no direito da criança ao atendimento escolar, encontramos um item referente ao atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. E nada mais que possa nos remeter à questão das identidades sexuais até então. Muito embora se apresentem *dialéticas* em sua fundamentação, já que abordam o *processo histórico* de educação opressora das classes menos abastadas e manutenção das relações capitalistas que mantém o poder econômico nas mãos de poucos e a miséria para a maioria da população, as DCEs do

⁷² A vulnerabilidade social pode ser entendida como um espelho das condições de bem-estar social, que envolvem moradia, acesso aos bens de consumo e graus de liberdade de pensamento e expressão. Quanto menor a possibilidade de interferir nas instâncias de tomada de decisão, maior a vulnerabilidade dos cidadãos. Para avaliar o grau de vulnerabilidade social é necessário conhecer a situação de vida das coletividades através de aspectos como: a) legislação em vigor e sua aplicação; b) situação de acesso aos serviços de saúde por parte das pessoas de diferentes estratos sociais; c) qualidade aos serviços de saúde aos quais se tem acesso. Por exemplo: a situação da mulher na sociedade (menores salários, exposição a violências e restrições de exercício da cidadania) aumenta consideravelmente a vulnerabilidade social das mulheres frente à epidemia [...] (BRASIL, 2008b, p.35).

Curso de Formação de Docentes não abordam no seu currículo a categoria *sexualidade* com a profundidade necessária para a *educação emancipatória*, ou seja, aquela que se caracteriza em perceber na educação sexual o compromisso com a transformação social, com as discussões das questões que envolvem as relações de poder, aceitação e respeito às diferenças. Então não há fundamentação no tocante à *sexualidade* para as/os alunas/os e muito menos para as/os professoras/es do curso de Formação de Docentes.

Urge um processo *dialético* de formação continuada em *sexualidade* não somente para as/os professoras/es, mas para toda a comunidade escolar, tendo em vista a inerência da *sexualidade* a todos os seres humanos. Como o próprio nome diz, a formação continuada deve ser um processo contínuo, para que as/os professoras/es possam pensar sua práxis e desenvolver reflexões coletivas com a comunidade escolar. Tal formação denota ações que levam as/os professoras/es a aperfeiçoar sua prática, pois está ligada diretamente aos problemas do cotidiano escolar.

A formação continuada deve ser realizada de forma sistemática e com assistência para prática pedagógica. Para que haja essa assistência é necessário que haja profissionais preparados em *educação sexual emancipatória*. Portanto, é fundamental que as/os professoras/es passem por um processo de autoconhecimento para poder falar sobre si e expor seus pontos de vista.

As falas das/do professoras/or denotam a ausência ou presença superficial de estudos sobre a sexualidade e a educação sexual na sua formação inicial e continuada, porém elas/ele avaliam como necessária a entrada de tais conteúdos na sua formação continuada, bem como no currículo do Curso de Formação de Docentes e nos currículos dos cursos de Pedagogia. Afinal, há um consenso de que para se trabalhar *educação sexual* com as/os alunas/os, é preciso estar fundamentada/o à respeito de tal categoria. Ao mesmo tempo a *contradição* se faz presente, já que algumas professoras alegam que os temas que envolvem *sexualidade* e *educação sexual* acabam ficando para segundo plano, já que os conteúdos das disciplinas específicas de cada uma acabam por “tomar todo o tempo” delas. Ou seja, é melhor não “mexer no vespeiro”.

Levantar reflexões com as/os alunas/os do curso de formação de docentes acerca da *sexualidade* e todas as categorias que dela advém, é como “mexer num vespeiro”, para a maioria das/dos professoras/es. Principalmente porque quase

todas/os aprenderam em sua cultura raiz, que “Deus fez o homem e a mulher para se relacionarem e assim tem que ser”. E tudo que foge à essa heteronormatividade é considerado pecado. Sim! Os preceitos religiosos embasam a vida da maioria das/dos professoras/es. Além das questões do machismo, fortemente sustentadas pela lógica da sociedade capitalista em que estamos inseridas/os.

As/o professoras/or pesquisadas/o não expuseram claramente tais preceitos, afinal elas/ele demonstram relativo entendimento nos objetivos de nossa pesquisa e procuram se adequar à cientificidade o máximo que podem. Porém nas entrelinhas pudemos perceber as *contradições* inerentes à formação delas/dele, que não foi diferente da formação da maioria de nós. Dizer que devemos respeitar as “opções sexuais de cada um”, que os “alunos homossexuais procuram o curso de formação de docentes, pois se sentem bem acolhidos lá...”, são detalhes que as entrelinhas da *totalidade* acabam por desvelar no decorrer da pesquisa. Detalhes esses, que apontam para a necessidade de refletir de fato, com as/os professoras/es, sobre as *orientações sexuais*, os *gêneros* e os determinismos sexistas.

Ainda há desconforto em falar sobre *sexualidade*, com seus pares e com alunas/os do curso de formação de docentes, por parte das/dos professoras/es do referido curso. As falas das/do professoras/or revelaram que a escola não está preparada para discutir dialeticamente tal tema. Não há uma formação que colabore para o desenvolvimento de uma escuta apurada no que diz respeito à *sexualidade* e à *diversidade sexual* e de *gênero*. Esse fato torna as reflexões acerca de tais categorias de análise mais escassas.

A postura *contraditória* e antagônica que se apresenta nas/nos professoras/es impede, muitas vezes, que as/os mesmas/os possam prevenir, identificar e intervir nas questões de preconceito e discriminação por *orientação sexual* e por *gênero*. Tal postura é reflexo da formação inicial e continuada das/dos educadoras/es que, em geral, não contemplam uma capacitação para atuarem de forma segura e consciente nos casos de *opressão sexual* e de *gênero*. Vislumbramos a possibilidade da referida atuação consciente somente por meio da *educação sexual emancipatória* para as/os professoras/es.

Nossa pesquisa procurou contribuir com os conhecimentos *históricos* acerca da *sexualidade* e da *diversidade sexual* e de *gênero* no *processo formativo* das/dos

professoras, levando em conta os aspectos sociais, políticos, econômicos, éticos e culturais. Vislumbramos a transformação social por meio da *educação sexual emancipatória* das/dos educadoras/es, respaldadas pela ciência histórica. A efetivação de tal *educação emancipatória* é possível por meio de uma luta política e consciente, que supere os valores hegemônicos vigentes da *sexualidade* na sociedade brasileira e construa um currículo que contemple de fato tal categoria de análise.

Esta pesquisa no campo da *sexualidade na formação das/dos professoras/es* mostrou a urgência de um trabalho de formação inicial e continuada, numa perspectiva dialética, para professoras/es que formam professoras/es, visando fundamentar teórico-metodologicamente tais educadoras/es, no sentido de minimizar os preconceitos e as discriminações por *gênero* e *orientação sexual* e também desnaturalizar a heteronormatividade, o sexismo e o machismo instituídos.

As discussões apresentadas até aqui têm o intuito de ampliar as reflexões e compreensões acerca da importância do estudo da *sexualidade* e da *educação sexual* na formação inicial e continuada das/dos professoras/es, haja vista a ausência de efetivação das políticas públicas ora existentes acerca de tais categorias na formação das/dos professoras/es.

A construção dessa dissertação aponta possibilidades de intervenção na realidade do processo de formação das/dos professoras/es. Somos conscientes das dificuldades que enfrentamos e enfrentaremos, já que a *sexualidade* está oprimidamente enraizada nas/nos professoras/es. Sabemos que os preceitos religiosos são muito fortes na formação dos sujeitos, porém apontamos a cientificidade da nossa pesquisa como ferramenta transformadora das situações de injustiça por *orientação sexual* e por *gênero*. Esperamos poder contribuir com outras pesquisas que ainda virão no sentido de desnaturalização dos machismos, dos sexismo, da heteronormatividade e das homofobias. Nosso *olhar* se enriquece com outros *olhares*. Todos olhando para a direção da justiça social na igualdade do tratamento dos *gêneros* e das *orientações sexuais*. Vários olhares, várias lutas, várias contribuições. Em prol da ciência. A ciência da *sexualidade na formação das/dos professora/es*.

Entendemos que um trabalho que assuma a *sexualidade* e a *diversidade sexual* como princípio deve considerar um campo epistemológico desconhecido, pois o pouco que se tem até então na educação sexual das/dos professoras/es, é baseado no sistema

heteronormativo. Enquanto não sairmos do senso comum, não há como romper o círculo vicioso dos machismos e preconceitos sexuais e de gênero. A chave da transformação está na intervenção efetiva da *educação sexual emancipatória*.

5- REFERÊNCIAS:

ANDALÓ, C.S.A. **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento Docente.** Petrópolis: Vozes. 1995

ARRILHA, Margareth e CALAZANS, Gabriela. **Sexualidade na adolescência: o que há de novo?** In: Jovens Acontecendo nas Trilhas Políticas Públicas. CNPD. V.I, Brasília, 1998.

AVILA, André Heloy., TONELI, Maria Juracy Filgueiras., ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. **Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar.** In: Psicologia em Estudo, Maringá, v.16, n.2, p. 289-298, abr./jun. 2011.

AVILA, Róber Iturriet. **Brasil Debate e a renda: 0,9% dos brasileiros detêm 60% da riqueza.** Publicado em 15 de janeiro de 2015 às 14:20. Disponível em : <http://www.viomundo.com.br/denuncias/brasil-debate-absurda-concentracao-de-renda-09-dos-brasileiros-detem-60-da-riqueza.html>.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista.** Tradução: Waltensir Dutra. Revisão técnica e pesquisa bibliográfica complementar: Antonio Monteiro Guimarães. Capa: Gilvan Francisco da Silva. Jorge Zahar Editor Ltda. Edição digital: abril 2013 ISBN: 978-85-378-0611-1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: Diretrizes Para Implementação do Projeto (a) e Guia para a Formação de Profissionais de Saúde e Educação (b).** Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei 8069/90, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual.** Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEC, 1998. 436p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** 2000.109 p.

BRASIL. **Adolescência.** In: Relatório Final da Oficina: PARTICIPAÇÃO JUVENIL NO SUS- Brasília, 15 a 18 de maio de 2005. Elaborado por Ricardo de Castro e Silva e Maria Teresa.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2015. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Inicial.** 2015. 302p.

BRASÍLIA. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo.** Rio de Janeiro, 2009.

CABRAL, Jussara T. **A Sexualidade no Mundo Ocidental.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

CEE/CEMEP. Conselho Estadual de Educação do Paraná/Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **PARECER CEE/CEMEP N 948/14,** 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual. Essa nossa (des) conhecida.** 6 ed. Brasiliense, São Paulo, 1984.

ClAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema metodológico das mediações.** In: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta (orgs.).- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Bárbara Madruga da. Artigo: **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero.** Artigo Classificado em 7º lugar na XVI Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR 2014.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.

DECKER, Isabel Cristina Uarthe. **A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatório.** Dissertação

(mestrado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2010.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias Íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Fonte digital Rocket Edition de 1999 a partir de html em www.jahr.org

_____. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FRASER, M. T. D. GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado; discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** In: Paidéia, 2004, 14(28), p.139 a 152.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade.** São Paulo: Harbra, 1986.

FERREIRA, Taísa de Sousa. **Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em pedagogia em relação a gênero e sexualidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2013.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Repensando a Educação Sexual enquanto Tema Transversal.** Cadernos de Educação. FaE/UFPel, p.65-82, jul-dez, Pelotas, 2002.

_____. (org.). **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade.** Londrina: UEL, 2007.

_____. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio.** 3 ed. Londrina: Eduel, 2010.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** 2 ed. Londrina: Eduel, 2014.

FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 208p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I; A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II; O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro; Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Memória; Paulo Freire. Teoria & Debate**, n.17, jan./mar.1992. Entrevista concedida a Mario Sergio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/td17/td17-memoria.htm>. Acesso em 2 nov.2015.

_____. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; 23).

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Volume VII. (1901-1905)** IN: Coletânea Obra completa de Sigmund Freud (2).rar\Coletânea Obra completa de Sigmund Freud - Arquivo RAR, tamanho descomprimido 30.794.185 bytes. Disponível em: https://mega.co.nz/#%21R1ggWbgD%21fp7WotbEwWkZmtoI4pv_XNCGZ3ExWfy_me9oxaGP3so _____. **Obras Psicológicas completas.** Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969-80. 14 CD-ROM.

_____. **O mal-estar na civilização.** Tradução Paulo César Souza. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O inconsciente.** Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FURLANI, Jimena. **Os Planos de Educação e a Ideologia de Gênero.** Entrevista concedida para a Rádio UDESC - Projeto Educação sexual em debate: Nas ondas da rádio UDESC em 14/08/2015 às 10:30h. Acesso: <http://www.cead.udesc.br/?id=490>

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias.** Tese de Doutorado, Educação, UNICAMP, 2009.

_____, BERTÉ, R., LUZ, E.da, OLIVEIRA, G. C. de. **Psicanálise e Educação ou psicanálise de encontro à Educação? Considerações psicanalíticas sobre a sexualidade, a afetividade e o desejo de aprender.** In: Educere et Educare. Revista de Educação. UNIOESTE, Cascavel. V.07, n 14, jul./dez. 2012, p.109-125.

GERALDI, C. M. G. et al (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação Sexual: uma proposta, um desafio**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume I: Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, 3 Ed. Civilização Brasileira 2004.

IANNI, Octávio. **Sociologia: Marx**. 6. ed. São Paulo: Ática. 1988 (Coleção grandes Cientistas Sociais).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Jônatas Dias. **O que é ideologia de gênero?** www.gazetadopovo.com.br/.../o-que-e-ideologia-de-genero-0zo80qzpwbxg0qrmwp0... 13/06/2015

MARX, Karl. **Teses sobre Feurbach. Tese 3**. 1845. Editorial Avante, 1982.

_____. **Ideologia alemã**/ Karl Marx e Friedrich Engels: São Paulo; Martins Fontes, 1998 (Clássicos).

MÉSZARÓS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NASIO, Juan-David. **Édipo; o complexo do qual nenhuma criança escapa.**/ J-D. Nasio; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Assembleia Geral em 10 de dezembro de 1948. UNIC / Rio / 005 – Agosto 2009.

_____. **Princípios de Yogyakarta- Indonésia, 2006**. Sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Tradução para o português – Jones de Freitas, julho/2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Cadernos Temáticos da Diversidade/Sexualidade**. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - PR, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Versão Preliminar.** Curitiba, 2010 (a).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Legislação Escolar. **Coletânea de Legislação Escolar, Volume XVIII.** PR, 2010 (b). Disponível em: www.educacao.pr.gov.br.

_____. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos LGBT do Paraná.** 2013.

_____. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação, Departamento de Educação Profissional. Curitiba-PR: SEED, 2006.

_____. **Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal.** Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. Curitiba. SEED/PR, 2014.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Heloísa Helena Daldin. **Programa Saúde e Prevenção nas Escolas: Políticas e Gestão da Educação Sexual.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2006.

PERGHER, Eduardo Gottens. **A escola do trabalho: Um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro.** Dissertação de Mestrado, Educação, UFRGS, 2012.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.E., LAGO, M.C.S. **A vigência da Lei n.11.340 e o acesso das mulheres ao conhecimento da legislação: cidadania e gênero.** In: Sexualidade, gênero, diversidades. Mara Coelho de Souza Lago; Maria Juracy Filgueiras Toneli; Mériti de Souza. (Org.). São Paulo. Casa do Psicólogo. 2013, p. 211 a 231.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos.** In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). Sexualidade e infância. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32.

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.

RIOS, Roger Raupp. **O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação, p.229 a 267** In: Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação/ Alexsandro Rodrigues, Catarina Dallapicula, Sergio Rodrigo da Silva Ferreira (orgs.).Vitória: EDUFES, 2014. 366p.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFFIOTI, Heleith I.B. **Gênero, Patriarcado, Violência.** 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Vera Márcia Marques. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal.** Tese de Doutorado, Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v.20, n.02, jul./dez. 1995, pp71-99.

SHIRAHIGE, Elena Stuko; HIGA, Marília Matsuko. **A contribuição da psicanálise à educação.** In: CARRARA, Kester. (Org). Introdução à psicologia da educação. São Paulo. Avercamp, 2004.

SOARES, Luiz Carlos. **Da necessidade do bordel higienizado.** In: História e Sexualidade no Brasil. Ronaldo Vainfas (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. **Subjetividade e construção dos gêneros no decorrer da história.** In: Constituição do Sujeito: história, educação e gênero. Célia Regina de Souza-Leite; Maria de Fátima S. Costa G. de Mattos (Org).São Paulo: Iglu, 2009, p.11 a 37.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

TREVISAN, Rita. **A sexualidade humana: uma visão histórico-social**. Disponível em pt.scribd.com/doc/18015362/A-Sexualidade-Humana.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais; A pesquisa qualitativa em Educação**. O Positivismo. Fenomenologia. O Marxismo. Atlas, São Paulo, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. **A teia da intriga: Delação e moralidade na sociedade colonial**. In: História e Sexualidade no Brasil. Ronaldo Vainfas (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZANELLA, J. L. **As categorias da contradição, mediação e práxis: primeiras aproximações à pesquisa sobre educação ambiental no enfoque marxista**. In: Geliane Toffolo; Mafalda Nesi Francischett. (Org.). Educação ambiental na perspectiva da pesquisa qualitativa. 1ed. Cascavel: Edunioeste, 2012, v. 1, p. 13-43.

6- APÊNDICES

Apêndice I

CARTA DE APRESENTAÇÃO.

Apresentamos à vossa instituição de ensino, a pesquisadora **Andréa Regina de Carvalho Gomes**, portadora da cédula de identidade RG: **44319403**, devidamente matriculada no **Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão- PR, R.A. 13996.**

Solicitamos o consentimento para a realização da pesquisa de campo- através de entrevistas junto às/aos professoras/es – indispensável ao desenvolvimento da pesquisa intitulada: **A Dialética da Sexualidade e da Educação Sexual na Formação de Docentes**, sob a orientação da professora: **Dra. Giseli Monteiro Gagliotto.**

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Orientadora

Mestranda

Apêndice II

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Professoras/Professores)

Sr./Sra. _____,

Profissional do Colégio Estadual Mário de Andrade- Francisco Beltrão-PR, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A Dialética da Sexualidade e da Educação Sexual na Formação de Docentes**”, que será desenvolvida pela pedagoga **Andréa Regina de Carvalho Gomes**, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão- PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto às/aos professoras/es do curso de Formação de Docentes, sobre como tem sido feito o trabalho referente aos temas Sexualidade e Educação Sexual no processo de formação continuada das/dos mesmas/os.

Você poderá participar desta pesquisa através de *entrevistas agendadas* com a sua concordância, sobre o tema estudado. Pedimos sua permissão para registrar com anotações e gravação a entrevista com vistas a garantir a fidedignidade de seu relato. Será garantida a CONFIDENCIALIDADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todas/os que participarem da pesquisa.

A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, o que significa que você terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar da entrevista individual, bem como desistir de fazê-la a qualquer momento. Sua decisão será respeitada e não irá afetar o apoio institucional que você já recebe.

Em caso de qualquer DESCONFORTO em relação às perguntas formuladas, você terá todo o direito de não responder.

Qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, **Andréa Regina de Carvalho Gomes**, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão- PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605- 010. Telefone: (46) 91011732.

Andréa Regina de Carvalho Gomes.

Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar desse estudo.

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____

Apêndice III

Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

- 1) O que é sexualidade para você?
- 2) O que é gênero para você?
- 3) O que é diversidade sexual?
- 4) Você percebe, ainda nos dias de hoje, atitudes machistas entre os/as alunos/as do Curso de Formação de Docentes no espaço escolar? E entre os/as professores/as? Poderia dar exemplos de como ocorrem?
- 5) O que é homofobia?
- 6) Você já presenciou situações de homofobia na sua escola? Poderia relatar tal ou tais situações?
- 7) Qual costuma ser o seu comportamento frente a tais situações homofóbicas?
- 8) Em sua formação inicial, você teve oportunidade de estudar sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual? Em caso afirmativo, como se deu essa formação?
- 9) Na formação continuada para seu trabalho enquanto professora/or do Curso de Formação de Docentes, houve/há estudos sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual? Em caso afirmativo, como se deu/dá essa formação?
- 10) Você considera relevante que esses temas sejam estudados pelas/os professoras/es do Curso de Formação de Docentes? Em que sentido contribuem ou não para sua formação?
- 11) Há um trabalho sobre sexualidade; gêneros e diversidade sexual por parte dos/das gestores/as de sua escola? Em caso afirmativo, como se dá esse trabalho?
- 12) Para você, há necessidade de mudança no processo de formação continuada das/dos professoras/es do curso de Formação de Docentes no tocante à Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual? Em caso afirmativo, de que forma essa mudança pode se dar? O que é preciso mudar?

13) Para você, os conhecimentos da Psicologia da Educação, e da Teoria Psicanalítica, podem contribuir para a compreensão da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual? Isto é, seriam aliadas nessa formação?