

THAIS CRISTINA MONTALDI GAVA

Concepções sobre Educação em Sexualidade de Profissionais da Rede  
Municipal de Educação em São Paulo

São Paulo

2013

THAIS CRISTINA MONTALDI GAVA

Concepções sobre Educação em Sexualidade de Profissionais da Rede  
Municipal de Educação em São Paulo

Dissertação apresentada à Universidade  
Federal de São Paulo para obtenção do título  
de Mestre em Ciências.

**Área de Concentração:** Ciências Sociais e  
Humanas em Saúde

**Orientadora:** Profa. Dra. Wilza Vieira Villela

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,  
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Universidade Federal de São Paulo

*Gava, Thais Cristina Montaldi*

Concepções sobre Educação em Sexualidade de Profissionais da Rede Municipal de Educação em São Paulo/ Thais Cristina Montaldi Gava. – São Paulo: UNIFESP/Departamento de Medicina Preventiva, 2013.

*ix*, 105f.

*Orientadora: Wilza Vieira Villela*

Dissertação (mestrado) UNIFESP EPM/Departamento de Medicina Preventiva, 2013.

1. Sexualidade. 2. Adolescente. 3. Direitos Sexuais e Reprodutivos 3. Educação. 4. Estudo Qualitativo. I. Villela, Wilza Vieira. II. Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, DMP. III. Título.

Nome: Thais Cristina Montaldi Gava

Título: Concepções sobre Educação em Sexualidade de Profissionais da Rede Municipal de Educação em São Paulo

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

**Área de Concentração:** Ciências Sociais e Humanas em Saúde

**Orientadora:** Profa. Dra. Wilza Vieira Villela

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Presidente da Banca**

Profa. Dra. Wilza Vieira Villela

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho às minhas avós, Luiza e Mariquinha,  
por me mostrarem que a ousadia e a perseverança fazem a vida valer a pena.

## APRESENTAÇÃO E AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração desta dissertação pode ser resumido num intenso exercício de reflexão e construção de novas formas de ver o mundo. Ao me dispor falar da Educação em Sexualidade, abri espaço para a revisão, tanto no âmbito teórico quanto político, dos meus conceitos e práticas realizados até então.

Minha aproximação com a sexualidade se deu em experiências profissionais realizadas em projetos que propunham atuação na intersecção entre saúde e educação. Desde a graduação, com o trabalho de conclusão de curso (TCC), busquei explorar as ações ocorridas na intersecção entre as duas áreas - educação e saúde. Com o título “O psicólogo dentro de uma equipe de saúde do QUALIS”, o estudo enveredou por concepções de saúde que superassem a dicotomia da saúde e doença e propusessem a participação dos profissionais em seus processos de construção de saúde e, conseqüentemente, na elaboração das novas - e necessárias - práticas que levassem em conta o trabalho em outras áreas de conhecimento e atuação, no caso a Psicologia.

Em seguida, me envolvi em propostas que tinham o trabalho de formação de educadores como base. Foram inúmeros os processos de formação continuada para profissionais de educação (diretores, coordenadores, professores, assistentes gerais, etc) sobre temas considerados da área da saúde, mas que encontrava na escola uma possibilidade de intervenção e transformação.

Todavia, foi na ECOS Comunicação em Sexualidade, organização não governamental que trabalha na promoção dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens, que tive intenso contato com as discussões acerca da sexualidade e com a formação de profissionais da saúde e educação para o trabalho com adolescentes e jovens nos mais diferentes contextos. Foram inúmeras formações realizadas com educadores em exercício, ou seja, profissionais que já estavam trabalhando na escola e que apresentavam a demanda por uma formação específica na temática da sexualidade para o trabalho junto aos alunos e alunas. Nesses momentos, era nítida a dificuldade que essas pessoas tinham de trabalhar o tema em sala de aula, já que não se consideravam habilitados para tratar dos conteúdos relacionados à Educação em Sexualidade - além de considerarem o tema, exclusivo da área da saúde.

Estes primeiros anos foram fundamentais para a delimitação da minha área de interesse de pesquisa, pois foi a partir das discussões sobre a construção do(s) conceito(s) de sexualidade(s) - permeadas por reflexões sobre as categorias de gênero, diversidade sexual e

raça - que diversos questionamentos foram “apresentados” demandando a busca por alternativas de trabalho que contemplassem tais reflexões, mas que possibilitassem a construção de alternativas viáveis para o trabalho e a formação.

Posteriormente, ainda nesta mesma instituição, pude participar de dois projetos que culminaram na delimitação do presente estudo. O primeiro, foi o Projeto Segurança Humana do qual participei ativamente com trabalhos voltados para a área da educação (escopo dessa dissertação) e com ações ligadas à área comunitária do projeto. O segundo, tinha como foco a discussão sobre o impacto da formação inicial de professores nas ações de Educação em Sexualidade.

Posso dizer, com toda certeza, que esta dissertação foi construída com a contribuição de diversas pessoas e instituições a quem eu quero prestar os meus mais profundos agradecimentos:

À Wilza Vieira Villela, minha orientadora, por mostrar as dores e delícias de se fazer pesquisa;

Às professoras e professores que se dispuseram a participar deste trabalho, meu mais profundo reconhecimento pelo trabalho de vocês;

À Simone Ramalho, minha cunhada e amiga, pelo cuidado e organização das ideias e dos sentimentos;

À Cezira Martins e ao Roberto Castro por suas contribuições no momento da qualificação;

À Sylvia Cavasin, Sandra Unbehaum e à Elisabete Oliveira, minhas amigas queridas, por me apresentarem, de maneira tão cuidadosa e carinhosa, este mundo da Educação em Sexualidade;

À ECOS e a todas as pessoas que passaram por lá, por possibilitarem discussões tão apaixonadas sobre a sexualidade;

À minha mãe, Juçara Montaldi, pela ajuda incondicional para transformar meus sonhos em realidade;

Ao meu pai, Jacyr Gava e à Tânia Machado, por me mostrarem que a gente tem que fazer o que gosta e acredita na vida;

Aos meus irmãos, Pedro Gava, Vitor Gava e Felipe Gava, por me mostraram o valor da diversidade;

A toda a minha família, por todas as discussões calorosas - regadas a risos, choros, bebidas e muita comida - que me mostram a importância do debate sobre o que se acredita;

À Maria de Lourdes Machado Silva, por cuidar tão bem de mim e do Rafa para que eu pudesse alçar outros voos;

Às minhas amigas irmãs que me ajudaram a escolher São Paulo como minha casa. Em especial, à Juliana Martins (Jujú), Natacha Costa (Neguinha), Renata Pistelli (Re) e Maria Guillermina Garcia (Guille): a vida aqui seria mais difícil sem vocês;

Ao Raul Araújo, por ter acreditado neste trabalho antes de mim. Todo o amor, paciência e discussões foram fundamentais para a escrita desta dissertação;

Ao Rafa, por saber que sua mãe ama o que faz e, ao mesmo tempo, por me mostrar, com sua sabedoria infantil, que a ‘mamãe trabalha demais’.

Este estudo teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**GAVA, TCM, Concepções sobre Educação em Sexualidade de Profissionais da Rede Municipal de Educação em São Paulo.** Dissertação (Mestrado). UNIFESP/Departamento de Medicina Preventiva, São Paulo, 2013.

## **RESUMO**

Esta dissertação apresenta uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, sobre as concepções de profissionais da educação acerca da educação em sexualidade.

Foram realizadas 15 entrevistas semiestruturadas com profissionais de sete escolas municipais da cidade de São Paulo. Nas entrevistas os profissionais compartilharam suas opiniões e vivências sobre as situações ocorridas nas escolas. Narraram também as estratégias utilizadas para abordar os temas relacionados à sexualidade em sala de aula. Apresentaram suas considerações a respeito do que é pertinente ser trabalhado no ambiente escolar no que se refere à sexualidade.

A referência utilizada no trabalho foi Educação em Sexualidade, este conceito amplia as discussões sobre a sexualidade para além do âmbito reprodutivo, englobando as questões sociais, culturais e econômicas. Ele é construído a partir do ideário de direitos humanos e engloba o direito à informação e a construção de uma sexualidade que corresponda ao que cada sujeito escolhe como projeto de vida. Neste sentido, a Educação em Sexualidade pressupõe a participação dos profissionais da educação como mediadores dos processos vividos por estudantes, assim como o subsídio de informações e reflexões capazes de ampliar os repertórios dessas pessoas a ponto de viverem sua sexualidade de maneira integral. Este conceito também propõe uma ruptura com as formas hierarquizadas do processo de ensino-aprendizagem, colocando alunos e alunas como produtores de sentido para suas vidas. Daí a escolha do outro marco teórico para esta pesquisa ser a ideia de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, em especial, dos direitos relacionados à sexualidade.

A análise das entrevistas apontou a coexistência de diferentes concepções sobre o trabalho com o tema da sexualidade na escola e a incapacidade de separação dos valores pessoais dos propostos pelas políticas educacionais vigentes. Apesar de distintas, essas concepções apresentadas apontaram para um ideal de normalidade, que cada profissional, a seu modo, busca realizar na relação com os alunos. Este ideal pode explicar a dificuldade em reconhecer as diferentes manifestações sexuais de crianças, adolescentes e jovens.

Desta forma, a proposta de trabalho com o tema da sexualidade é unidirecional, pautada na ideia do adulto como detentor do saber e, de crianças e adolescentes, como depositários deste saber. A partir desta atitude, alunos e alunas são tomados como objeto do saber e do poder dos professores e da instituição escolar, não sendo reconhecidas suas liberdades e privacidades prerrogativas da sexualidade humana. É possível dizer que não há o entendimento de crianças e jovens como sujeitos de direito, com possibilidades reais de participação na construção, mais concretamente, das normas de convivência no ambiente escolar.

Finalmente este trabalho apresenta a importância da construção de uma escola que contemple uma proposta de educação em sexualidade que proponha ações que garantam aos estudantes o acesso a informação, mas, ao mesmo tempo, crie espaços para a reflexão sobre as distintas dimensões da sexualidade humana.

**Descritores:** sexualidade; adolescente; direitos sexuais e reprodutivos; profissionais de educação; educação; estudo qualitativo.

## *Conceptions about sexuality education of professionals of São Paulo municipal public school system*

### **Abstract**

This dissertation presents an exploratory qualitative research about the conceptions of education professionals about school sexuality education. The researcher conducted fifteen semi-structured interviews with education professionals from seven São Paulo city schools. In the interviews, these professionals shared their opinions and experiences about situations happened in schools, including strategies utilized to approach topics related to sexuality in classrooms, as well as their thoughts about what is appropriate to be discussed in the school environment. The concept of sexuality education – which expands the discussion about sexuality beyond the reproduction aspect, encompassing social, cultural and economical perspectives – was used as a reference for this research. The concept of sexuality education is built up from elements of human rights and comprises the right to sexuality based on individual freedom. Sexuality education presumes the participation of education professionals as mediators of students' experiences, as well as providers of information and discussion that enable students to expand their repertoire in order to have a full sexuality experience. This concept also advocates a break from hierarchized forms of teaching-learning processes, focusing on students as protagonists of their own lives, which leads to the other theoretical ground of the research, that is, children and teenagers as subjects of rights, especially rights related to sexuality. The analysis of the interviews indicated the coexistence of different conceptions about school sexuality education, as well as the inability to separate personal values from the ones incorporated in education policies. Despite being different, these conceptions point out to an ideal of normality that each professional aspires to in their relationship with the students. This idealization can explain their difficulty in comprehending different sexual expressions of children, adolescents and youth, their endeavor being unidirectional, based on the idea that adults hold the knowledge, and children and adolescents are knowledge repository. In this perspective, students are considered objects of teachers' and school system's knowledge and power, not having their freedom and privacy - inherent to human sexuality- recognized. It's possible to affirm that children and youth are not perceived as subjects of rights, with real capability of participation in the construction of social norms in the school environment. Ultimately, this dissertation points to the importance of a school system based on a sexuality education model that guarantees the access to information, and simultaneously, creates opportunities for reflection upon different dimensions of human sexuality.

**Key-words:** sexuality; adolescent; sexual and reproductive rights; education professionals; education; qualitative study.

## LISTA DE SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids
Aids	Síndrome da Imuno deficiência Adquirida
CEI	Centro de Educação Infantil
CIPD	Conferência Internacional de População e Desenvolvimento
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSR	Direitos Sexuais e Reprodutivos
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOS	Comunicação em Sexualidade
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PSH	Projeto Segurança Humana
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização 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
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
WHO	World Health Organization

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. MARCOS TEÓRICOS</b> .....	21
2.1. Educação em Sexualidade: uma proposta de trabalho .....	21
2.2. Sexualidade e Educação .....	22
2.3. Educação Sexual, Orientação Sexual ou Educação em Sexualidade? - Aspectos históricos e conceituais da sexualidade na escola .....	26
2.3.1. Educação Sexual como saúde .....	26
2.3.2. Educação sexual como reconhecimento das diferenças .....	28
2.3.3. Orientação Sexual como política pública .....	30
2.3.4. A Educação em Sexualidade como direito.....	32
2.4. Sujeitos de Direitos e os Direitos Sexuais e Reprodutivos.....	34
2.4.1. Crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direito .....	35
2.4.2. Direitos Sexuais e Reprodutivos .....	39
<b>3. MÉTODO</b> .....	41
3.1. Cenário da pesquisa: O Projeto Segurança Humana .....	45
3.2. Curso de Educação Preventiva das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), HIV/aids e gravidez na adolescência .....	47
3.3. Participantes da pesquisa .....	50
3.3.1. Perfil dos entrevistados .....	51
3.3.1.1. Coleta de dados: a entrevista como ferramenta para a pesquisa qualitativa .....	52
3.3.1.2. A entrevista propriamente dita .....	53
3.4. Proposta de Análise .....	56
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	58
4.1. Perfil das pessoas entrevistadas .....	60
4.2. As concepções dos profissionais de educação sobre o trabalho com a sexualidade na escola, é possível falar em Educação em Sexualidade? .....	62
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICES</b> .....	98
APÊNDICE A - Mensagem eletrônica enviada aos participantes do Projeto Segurança Humana	
APÊNDICE B - Roteiro de questões norteadoras para as entrevistas.	
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
<b>ANEXOS</b> .....	101
ANEXO A - Modelo de Regimento das Escolas	

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é explorar as diferentes concepções sobre Educação em Sexualidade de profissionais da educação no município de São Paulo. A partir de entrevistas semiestruturadas, estas pessoas compartilharam opiniões e vivências sobre as situações ocorridas nas escolas, as estratégias utilizadas para abordar temas relacionados à sexualidade em sala de aula e, acima de tudo, apresentaram suas considerações a respeito do que é pertinente ser trabalhado no ambiente escolar no que se refere à sexualidade. Tendo o conceito de Educação em Sexualidade de Carrara (2007) como pressuposto, esta dissertação se propõe a problematizar o cotidiano escolar a partir da visão de quem está envolvido neste debate, no caso, os profissionais de educação, aqui entendidos como as pessoas que, direta ou indiretamente, participam dos processos formativos na escola, ou seja, diretores, coordenadores, professores e auxiliares.

Pensar a relação escola e sexualidade pelo viés da Educação em Sexualidade é entender a potencialidade da Educação como uma ferramenta para a efetivação dos Direitos Humanos, em especial dos direitos sexuais e reprodutivos, ao promover o direito a informações e a construção de uma sexualidade que corresponda ao que cada pessoa elege como projeto de vida (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO], 2010). Este conceito amplia as discussões para além do âmbito reprodutivo e também preventivo, englobando questões sociais, culturais e econômicas ligadas à sexualidade. Neste aspecto, a utilização deste conceito também pressupõe um entendimento da escola como um espaço privilegiado para a construção de uma ética que inclua o respeito à diversidade humana e a promoção da solidariedade, ultrapassando sua função na transmissão de um saber formal.

Neste sentido, a elaboração desta dissertação sobre a Educação em Sexualidade esteve intimamente ligada a um desejo de refleti-la, tanto no âmbito teórico quanto político, como política pública para a garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

É possível observar que a Educação em Sexualidade está inserida em um contexto político mais amplo, a partir do qual é possível apreender os marcos normativos presentes nas agendas e nas políticas públicas em geral que, por sua vez, compõem um complexo sistema de regulamentos e orientações, ações e propostas de implementação (AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, 2011; MADSEN, 2008; VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Isto significa que o

debate sobre o trabalho de sexualidade na escola não é novidade no Brasil (RIBEIRO; REIS, 1993; ROSEMBERG, 1985; FIGUEIRÓ, 1998; WEREBE, 1977).

Até meados do século passado, as iniciativas para se trabalhar com o tema da sexualidade na escola advinham de projetos e programas intersetoriais entre a Saúde e a Educação e tinham um viés assistencialista e preventivo para as ações junto às crianças e aos jovens. É no início da década de 1990, com a adoção do conceito de promoção da saúde (WORD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2006) que o pensamento com a díade doença-saúde foi rompido e a ideia de produção ativa da saúde foi proposta. As pessoas envolvidas neste processo deveriam participar da construção de contextos mais saudáveis, que promovessem a qualidade de vida, em outras palavras, a estruturação de uma sociedade saudável tornou-se responsabilidade de todos.

Gomes e Vieira (2010) apresentam o histórico do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas, como uma iniciativa que leva em conta este referencial. Trata-se de uma parceria entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) na articulação de setores do governo e organizações da sociedade civil para promover estratégias integradas entre Saúde e Educação. Dentre os principais objetivos podem ser citados: realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de Saúde e de Educação; fomentar a participação dos jovens nos espaços de formulação e execução de políticas públicas de prevenção das DST/aids e do uso nocivo de drogas; contribuir para a redução da infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e os índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos; apoiar as diferentes iniciativas que trabalham com promoção da saúde e prevenção nas escolas; e instituir a cultura da prevenção nas escolas e entorno (BRASIL, 2006).

Ainda nesta década, a inserção da sexualidade na Educação ganha força com a afirmação dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro em documentos internacionais da agenda de direitos de mulheres, adolescentes e jovens<sup>1</sup>. Este período pode ser caracterizado também por diversas propostas de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para às populações mais pobres, repercutindo nas políticas para Saúde e Educação públicas. As respostas brasileiras a estes compromissos podem ser

---

<sup>1</sup>São diversos os marcos legais dos quais o Brasil é signatário. Dentre ele é importante destacar: a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz (Beijing, 1995) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (Estados Unidos, 2000).

encontradas na Constituição de 1988, que apresenta a Saúde e a Educação como um direito e responsabilidade de todos - Estado, família e sociedade (BRASIL, 1988). A educação formal, em especial, assume um papel não só na transmissão do conhecimento, como também no compromisso do Estado brasileiro para a construção de uma determinada sociedade. Já a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB<sup>2</sup> (BRASIL, 1996) trouxe diversas modificações para a adequação do Sistema de Ensino do país. Dentre elas, a necessidade da Educação ser concebida com o intuito de propiciar a todos os estudantes formação básica para o exercício pleno dos direitos humanos. Para tanto, foram propostas mudanças e diretrizes específicas para as diferentes faixas etárias. Primeiramente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 1997) foram elaborados com o objetivo de

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.14).

Há um caráter inovador, pois os PCN propuseram que temas socialmente relevantes fossem integrados às áreas de conhecimento, acreditando-se que esta associação pudesse contribuir para a formação de cidadãos mais participativos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. Além disso, eles estavam em consonância com os marcos normativos do país que colocavam crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Sendo assim, essas pessoas deveriam ser chamadas a pensar e problematizar sobre as questões relevantes de seus cotidianos, criando-se um novo paradigma, no qual seriam sujeitos, e não mais objetos das ações e projetos escolares.

A Orientação Sexual, juntamente com Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, compuseram o rol dos temas que deveriam ser trabalhados por toda a equipe de forma interligada com as áreas de conhecimento da Educação.

A sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de

---

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) propôs a estruturação de todo o sistema de ensino do país. Nesta pesquisa serão abordadas as propostas feitas para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, pois estes sistemas abarcam a faixa etária com a qual os profissionais entrevistados trabalham.

gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p.287).

A Educação Sexual, nomeada nos PCN como Orientação Sexual, ganha, finalmente, o status de política pública (ALTMANN, 2001; COSTA, 2004; PARRÉ, 2001; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2009; VIANNA; UNBEHAUM, 2004, 2006). A proposta era que ela fosse tratada de uma forma indireta, buscando informar e problematizar questões da sexualidade, ressaltando o trabalho a partir das posturas, das crenças, dos tabus e dos valores a ela associados, o que garantiria o espaço de formação de estudantes e não apenas a veiculação de informações. Previa que o professor se preparasse para a intervenção prática mediante leituras e discussões e tivesse um espaço grupal de supervisão continuada e sistemática que possibilitasse uma reflexão sobre essa prática e sobre seus próprios valores e limites, o que o ajudaria a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação (SILVA, 2009).

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), estruturado em 1998, apresentou a sexualidade como algo que se expressa nas diversas partes do corpo, ao longo do desenvolvimento da criança. O documento destacava o papel fundamental dos adultos na mediação da criança com seu corpo e, conseqüentemente, com sua sexualidade:

a reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos as suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade podem suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa (BRASIL, 1998, p.18).

Este documento propunha que a abordagem da sexualidade na Educação Infantil se desse no modo como o professor acolhe as dúvidas e ações exploratórias das crianças, propondo, ainda, o gênero como uma importante dimensão da sexualidade, em que as percepções do que é ser menino e ser menina são construídas nas interações sociais desde o nascimento. Assim, caberia ao educador, propiciar às crianças a possibilidade de vivências em diversos papéis, experiências que deveriam ser oferecidas sempre com o cuidado de evitar

enquadrá-las em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Contudo, foram diversas as críticas referentes ao caráter centralizador e prescritivo dos PCN, sem ações que pudessem considerar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que profissionais da Educação, educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (ANDRADE, 2004 *apud* VIANNA, 2012). No que se refere especificamente à sexualidade, as críticas focaram a vinculação da sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, entendida como atividade meramente informadora e reguladora. Segundo Ribeiro (2009, p.150), “[...] a Educação Sexual, ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à normalidade”. Além disso, a adoção confusa do termo Orientação Sexual e a ausência das questões relacionadas à diversidade sexual são apontadas por Furlani (2009). Segundo seu raciocínio, essa aparente questão de nomenclatura pressupõe a orientação num conceito exclusivo do âmbito escolar e apresenta a figura do orientador sexual, profissional formado especificamente para este trabalho, criando-se a necessidade da formação indispensável para que professores e professoras pudessem realizar o trabalho.

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 a projetos, etc. (FURLANI, 2009, p.43).

Outra consideração se refere ao diferente uso do termo que define a Orientação Sexual, utilizado na literatura internacional. Em outros países Orientação Sexual está relacionada “[...] à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS [ABGLT], 2008, p.10).

Diante destas e outras contestações, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013) surgem como uma resposta aos desafios apresentados aos PCN. Basicamente, as DCN podem ser entendidas como um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientarão as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O documento coloca os temas Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e

Social, assim como os direitos das crianças e adolescentes como pontos importantes a serem contemplados nos componentes curriculares e áreas de conhecimento. Atualmente, as DCN são os documentos oficiais para embasar o trabalho pedagógico nas escolas de todo o país.

É possível identificar que, apesar das reformulações, grande parte das iniciativas escolares de Educação em Sexualidade, ainda hoje, concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual. Além disso, mantém a relação hierárquica do ensino-aprendizagem, no qual o professor adulto tem algo a passar e o aluno criança ou adolescente recebe essa informação, sem necessária contextualização ou problematização.

Os últimos dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE (BRASIL, 2013) apresentam os resultados da investigação sobre os fatores de risco e promoção da saúde dos adolescentes de escolas públicas e privadas. Dentre os diversos temas abordados, as perguntas feitas aos adolescentes voltadas à saúde sexual e reprodutiva deram conta dos seguintes pontos: informações sobre a prevenção à gravidez na adolescência, informações sobre a prevenção às DST e aids e informações sobre como conseguir o preservativo gratuitamente (BRASIL, 2013).

Segundo a pesquisa, 28,7% dos escolares (estudantes do 9º. ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares do Brasil) já tiveram relação sexual alguma vez na vida. As proporções deste indicador foram de 40,1% entre os meninos e de 18,3% para as meninas. Desses, 75,3% disseram ter usado preservativo na última vez, sendo que 77,1% dos jovens do sexo masculino utilizaram o insumo e 71,8%, das jovens relataram a utilização na última relação sexual (BRASIL, 2013).

Além disso, a PeNSE do ano de 2012 (BRASIL, 2013), mostrou que 89,1% dos estudantes disseram ter recebido informações sobre DST e aids na escola, e um dado similar é encontrado com as orientações sobre a gravidez, pois 82,9% dos escolares responderam ter recebido alguma orientação na escola. Estes dados são interessantes: demonstram que nunca se falou tanto sobre sexualidade com alunos e alunas e evidenciam as informações básicas a respeito do tema - consideradas pelo Ministério da Saúde e Educação, para adolescentes (MALTA, 2013). O conceito de sexualidade embasado na pesquisa aponta para seus aspectos individual e preventivo, focando nas questões de saúde e deixando de lado reflexões políticas e reivindicações de direitos relacionados à sexualidade. Os dados apresentam também os estudantes como receptores de informações passadas por professores em iniciativas, muitas vezes, aleatórias, assistemáticas e pontuais, dentro de um calendário de datas comemorativas,

em eventos ou campanhas sobre saúde, ou como resposta a alguma situação específica na escola (namoro, gravidez na adolescência, violência de gênero, entre outras).

Essas informações não dão conta da complexidade vivenciada dentro da escola. A sexualidade pode ser entendida como uma dimensão humana, constituída a partir de múltiplas experiências e significações nas várias etapas da vida de uma pessoa. Também pode ser apreendida em sua face relacional, já que é no âmbito das relações sociais que ela também se manifesta. Neste sentido, vai além do aspecto biológico e reprodutivo e abarca jogo de prazer, poder, valores culturais, discriminações, etc. (BRASIL, 2007).

Assim, fica evidente um descompasso entre as políticas públicas propostas e as práticas ocorridas nas escolas. Rosistolato (2003) e Patané (2009), ao analisarem os processos de formulações das políticas em Educação em Sexualidade e a prática dos professores em sala de aula, constataram que existe uma demanda pelo desenvolvimento da escola como um espaço de troca e acesso às informações científicas sobre a sexualidade, ultrapassando aspectos biológicos e questões preventivas ao HIV/aids. Contudo, estas políticas são contraditórias no que dizem respeito ao trabalho, propriamente dito, do professor. Os autores salientam que a responsabilidade na condução do desenvolvimento da temática em sala de aula é colocada exclusivamente no trabalho destes profissionais da Educação, sem necessária formação para tal, e ainda se exige deles, coerência teórica e metodológica para que não criem discordância entre esta prática e os objetivos apresentados nas políticas disseminadas pelo Estado (ROSISTOLATO, 2003; PATANÉ, 2009).

Neste raciocínio, existe a demanda para a implantação e execução de uma política de Educação em Sexualidade na escola que, nos últimos anos, está inserida no discurso baseado em ideais democráticos e de direitos. Porém, quando se observa a prática, é possível perceber que os professores realizam essa educação de diferentes maneiras, tendo outros pressupostos além dos apresentados nas políticas do país (CESAR, 2009).

Ribeiro (2009), Silva (2009) e Rosistolato (2003) apresentam relatos de professores sobre o trabalho em sexualidade e, o que é possível destacar, é uma maior tranquilidade na transmissão das informações de caráter preventivo, ou seja, a transmissão de informações sobre os métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. A referência da matriz do corpo biológico é amplamente utilizada e justificada por esta falta de preparo dos educadores para trabalhar num viés mais social e cultural, na ausência de espaço no currículo ou ainda no receio das consequências de um trabalho como esse nas famílias dos alunos. Esta orientação, além de partir da perspectiva biológica, propõe a sexualidade com interdição,

como a relação sexual produtora de gravidez, doenças e riscos. A sexualidade é assim apresentada, como risco e objeto de controle, e o argumento científico da biologia é utilizado para sustentar um valor moral (RIBEIRO, 2009; SILVA, 2009; ROSISTOLATO, 2003).

Nestas constatações é possível observar o desconforto de profissionais da educação em trabalhar a sexualidade em sala de aula, já que não se consideram habilitados para tratar dos conteúdos relacionados à educação em sexualidade – tema considerado, por muitos, como da área da saúde (GARCIA, 2005; LEÇA, 2005; SILVA, 2006). Além disso, estas pessoas colocam que a Educação em Sexualidade não está restrita ao ambiente escolar, ocorrendo nos diversos espaços nos quais a pessoa está inserida, como família, mídia, pares, escola, trabalho, mas de uma maneira fragmentada e, muitas vezes, desassociada de propostas apresentadas na escola. Há um receio em contrapor reflexões ocorridas nas escolas com informações disseminadas nestes diferentes espaços.

Dessa forma, o descompasso entre a implementação das políticas públicas e a prática, acarreta maneiras diversas de lidar com a sexualidade, muitas delas, contrárias ao ideário dos direitos humanos. Em outras palavras, reforçam os mecanismos de controle das pessoas e seus corpos, justificando suas ações em preceitos morais, muitas vezes, não explicitadas na produção das políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Antes de adotar uma postura persecutória aos profissionais, que estão diretamente envolvidos com essas questões na escola, este estudo se propõe ir a campo e escutar o que eles concebem por Educação em Sexualidade, como entendem as vivências sobre as situações ocorridas nas escolas e quais as estratégias utilizadas para abordarem estes temas em sala de aula com os estudantes. Diante desta contextualização, a presente pesquisa busca explorar quais as concepções dos profissionais de educação a respeito da Educação em Sexualidade para, e, a partir disso, refletir sobre os desafios e possibilidades apresentadas para execução da Educação em Sexualidade nas escolas do país.

Este trabalho está dividido em cinco partes, dispostas da seguinte maneira: a *introdução*, voltada para a contextualização da Educação em Sexualidade no cenário brasileiro juntamente com os respectivos marcos legais que fundamentam o trabalho nas escolas. Já os *Marcos Teóricos* abarcam reflexões sobre a opção pelos conceitos de Educação em Sexualidade e sujeito de direito. Para tanto, foi fundamental fazer uma exploração e delimitação de conceitos e estruturas utilizados para a circunscrição deste estudo.

No *Método*, está apresentado todo o caminho metodológico com as etapas da pesquisa de campo, procedimentos utilizados para a entrevista com os profissionais de educação e outras

considerações metodológicas. Aqui, também, pode ser encontrada uma proposta de análise. Os *resultados e análise* contêm os principais resultados deste trabalho de campo, além da análise destes materiais à luz das considerações teóricas apresentadas anteriormente.

Nas *Considerações Finais*, é proposta uma reflexão sobre os limites e possíveis contribuições desta pesquisa, com destaque para as possibilidades da utilização do conceito de Educação em Sexualidade nas ações e projetos relacionados à sexualidade de crianças e jovens realizados nas escolas.

Finalmente, as *Referências*, *Apêndice* e *Anexo*, compõem as últimas páginas deste trabalho, apresentado a bibliografia consultada para sua elaboração e as ferramentas utilizadas para a coleta do material empírico, tais como; modelo de mensagem para contato com as pessoas participantes, roteiro de entrevista semiestruturada que serviram de base para realização das entrevistas propriamente ditas, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido exigido pelo comitê de ética da UNIFESP para a realização do trabalho.

Espera-se que este estudo contribua para a construção de um trabalho com o tema da Sexualidade na Educação que leve em conta os referenciais de direitos humanos, em especial, dos direitos sexuais e reprodutivos.

## **2. MARCOS TEÓRICOS**

### **2.1. Educação em Sexualidade: uma proposta de trabalho**

A sexualidade é um assunto que gera questionamentos, dilemas e conflitos, os quais, muitas vezes, iniciam-se a partir do modo como é conceitualizada e das atitudes advindas de tal elaboração. Pensar o conceito de sexualidade de forma flexível resulta na possibilidade de analisar as práticas e demandas em áreas como, por exemplo, a Educação.

Para considerar a inclusão da sexualidade como um tema a ser discutido no ambiente escolar, é necessário que se leve em conta essa arena de disputas e debates que envolvem a díade Educação e Sexualidade. Refletir sobre a sexualidade na escola é pensar nas ações planejadas e sistematizadas a partir das diretrizes e currículos para a construção dos projetos políticos e pedagógicos, nos projetos e planos de aula e também nas interações entre os estudantes, e entre estudantes e profissionais da Educação (diretores, coordenadores, professores e outros profissionais), nas manifestações de afeto feitas e aceitas por uma determinada comunidade escolar e, no limite, nas permissões, delimitações e transgressões vivenciadas na área da sexualidade.

Para tanto, é fundamental que se faça a exploração e delimitação dos conceitos e estruturas utilizados para tais ações, como Sexualidade, Educação Sexual, Orientação Sexual e Educação em Sexualidade, a partir das reflexões realizadas por teóricos e estudiosos da área da sexualidade. Esta contextualização é importante para criar o terreno e ampliar o processo de análise apresentado nesta pesquisa que, em última instância, pretende problematizar as concepções sobre a Educação em Sexualidade para profissionais de educação para então, a partir daí, refletir sobre desafios e possibilidades deste trabalho com alunos e alunas.

## 2.2. Sexualidade e Educação

Definir a sexualidade a partir da relação com o corpo é reduzir toda uma gama de interações ao campo biológico. Curiosamente, este termo advém da palavra sexo e começou a ser amplamente utilizada a partir do século XIX, em princípio restrita às características ligadas ao masculino e feminino, mas, com o tempo, o termo incluiu outros significados ligados a sentimentos, emoções e práticas culturais (GUIMARÃES, 1995). Contudo, no senso comum, ao se falar em sexualidade ainda há essa vinculação, quase que imediata, aos atos sexuais. Essa associação marca, de maneira significativa, justificativas e receios de certos setores da sociedade, para que não sejam realizadas ações e projetos abordando essa temática no ambiente escolar. Não é de hoje o esforço para a ampliação do conceito e, conseqüentemente, a sua adoção nos currículos educacionais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a sexualidade como

[...] um aspecto central do ser humano, desenvolvido ao longo da vida que engloba identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2006, p.5).

Na definição dada pela OMS, a sexualidade é parte da identidade das pessoas, indo além do ato sexual propriamente dito. É constituída a partir de fatores físicos, afetivos, sociais e culturais, não podendo ser separada dos outros aspectos da vida. Nesta delimitação da sexualidade, é possível observar a importância da individualidade e das experiências pessoais na constituição dos sentidos e significados acerca da sexualidade para cada indivíduo.

Furlani (2007, p.11) afirma que “[...] a sexualidade é construída historicamente!”, ou seja, o que se entende por sexualidade é concebido numa época específica. Além disso, a autora complementa dizendo que a sexualidade é uma construção humana, ou seja, é construída num determinado contexto e possui uma intencionalidade. Santos e Araújo (2009) apresentam a sexualidade como uma categoria de análise que considera as relações de poder, os referenciais de classes, as relações entre os gêneros, a diversidade sexual, os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, éticos, étnicos e religiosos.

Louro (2000), contrariando também as explicações biomédicas e ampliando o conceito para uma esfera social, define a sexualidade como uma invenção social construída historicamente a partir dos diversos discursos sobre o sexo, discursos estes que regulam e normatizam, que instauram saberes e produzem verdades. Segundo a autora, conceituar a sexualidade como um componente natural, inerente ao ser humano, inviabiliza toda a argumentação da dimensão social e política. A autora retoma Foucault (1988) ao propor a sexualidade como um *dispositivo histórico*, uma rede estratégica de relações entre elementos heterogêneos: discursos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições morais e filantrópicas. Constituindo um dispositivo, a sexualidade deve ser entendida como algo inscrito no corpo, mas que vai além, englobando uma construção social com aspectos culturais e políticos, que abarca o público e o privado,

a sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as ‘disciplinas do corpo’ e participa da ‘regulação das populações’ [...] A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber (ALTMANN, 2001, p.577).

Neste cenário, “as elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem, desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade” (BRASIL, 2009, p.112). Tomam destaque como parte integral da vida das pessoas e confluem diferentes manifestações fisiológicas, psicológicas, sociais e culturais, éticas e filosóficas, não se restringindo às relações sexuais, à genitalidade ou à reprodução.

Segundo Castro (2009), pensar nos dispositivos da sexualidade é buscar entender o nexo construído na associação de tais elementos heterogêneos em torno de um dispositivo, em outras palavras, é tentar desnaturalizar explicações e verdades sobre a sexualidade para, assim, descobrir as redes de relações e estratégias que constituíram determinados conhecimentos sobre ela.

A utilização deste conceito, na presente pesquisa, pressupõe que a sexualidade está na construção das identidades das pessoas e em seus cotidianos, e, por isso, possui um caráter eminentemente político. Assim, é necessário que haja a contextualização da sexualidade a partir de um conjunto complexo de ordenamentos sociais e culturais que, muitas vezes, não

são discriminados como tal, o que acaba gerando uma falsa ideia de naturalidade e continuidade.

Concomitantemente, a Educação, com toda a sua maquinaria capaz de construir sujeitos, determinar lugares, controlar e disciplinar, é entendida como

[...] o instrumento, graças ao qual, em uma sociedade como a nossa, qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabe-se que ela, em sua distribuição contínua, no que ela permite e no que ela impede, as linhas que estão marcadas pela distância, as oposições e as lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos como saberes e poderes que eles comportam (FOUCAULT, 2009, p.45-46).

A Educação funciona como um espaço de formação de sujeitos e normalização de comportamentos, mas não é novidade o fato de que se ocupe de falar sobre a sexualidade nestes aspectos. Desde o século XVIII (FOUCAULT, 1988), este trabalho é feito por meio de discursos explícitos que modelam a forma como se pensa e se conhece o corpo. Segundo Weeks (2000), essa explosão discursiva é parte de um complexo controle sobre as pessoas, não mais por meio da negação ou da proibição, mas através da produção, da definição de possibilidade de seus corpos. Este controle se dá, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, colocando a sexualidade como ponto “[...] ao redor do qual toda a tecnologia da vida se desenvolve” (WEEKS, 2000, p.36). Neste sentido, a Educação justifica seu discurso sobre a sexualidade, a partir da preocupação com a construção das subjetividades de crianças e jovens, tendo como referência as noções coletivas de bem estar social, saúde, etc.

Sendo a escola a principal instituição educacional, ela pode ser compreendida como um espaço reprodutor de conceitos, delimitado pelas mesmas relações de poder que estruturam a sociedade. Além disso, ela apresenta uma estrutura disciplinar de grande abrangência na vida das pessoas, afinal é na escola que elas passam grande parte de suas vidas e aprendem os modelos de homem e mulher que devem seguir. Isto é feito sutilmente, por meio de diversas estratégias cotidianas que podem ser concretizadas nas práticas de vigilância na escola, na construção disciplinar dos currículos e nas relações de poder no espaço da sala de aula entre professores e alunos. É possível dizer que as marcas e lembranças atribuídas às escolas não estão necessariamente relacionadas aos conteúdos programáticos, mas as vivências que auxiliaram na construção das identidades sociais das pessoas (LOURO, 2011).

No que se refere à sexualidade, pode-se dizer que é na escola onde as contradições, por exemplo, onde elas se expressam de forma mais contundentes, mas isso não poderia ser diferente, pois o que está em jogo são essas diversas estratégias de dominação presentes tanto

na sexualidade quanto nos processos educativos. Dessa forma, como aponta Foucault (2009), a escola também é o espaço de construção das resistências a esses processos de controles, um local onde se construa estratégias de enfrentamento e novas relações, no qual as pessoas estão num processo intenso de participação e num investimento continuado e produtivo na determinação de suas formas de ser e viver a sexualidade (LOURO, 2000).

Nas últimas décadas, as políticas de acesso à Educação são apresentadas, por diversos setores da sociedade, como fundamentais para o enfrentamento das desigualdades e inequidades. Contudo, pensá-la, em especial à Educação em Sexualidade, sem a problematização da sexualidade e dos caminhos trilhados até o presente momento é, no mínimo, incompleto, pois, dependendo das características da execução e recepção, um trabalho em sexualidade pode servir para a manutenção das disparidades, ocultando as contradições históricas, sociais e culturais e perpetuando as desigualdades entre as pessoas.

Diante disto, se fazem necessárias algumas ponderações sobre a trajetória do trabalho com a temática da sexualidade na escola e a apresentação da opção pelo conceito de Educação em Sexualidade para o presente trabalho. É evidente que esta escolha pressupõe uma intencionalidade na maneira como a pesquisadora entende que a sexualidade deve ser encarada na esfera social, sendo uma estratégia pautada no direito à Educação e às informações sobre a sexualidade, mas esta aproximação teórica não impede que sejam feitas análises e compreensões a partir de outras demarcações e conceitos apresentados. Mais do que um preciosismo teórico, esta preocupação está relacionada com a possibilidade de transformação nos padrões sociais referentes ao trabalho realizado com estudantes no que se refere à sexualidade.

### **2.3. Educação Sexual, Orientação Sexual ou Educação em Sexualidade? - Aspectos históricos e conceituais da sexualidade na escola**

#### **2.3.1. Educação Sexual como saúde**

No início do século XX, sob a influência do movimento médico-higienista, o país iniciou as primeiras ações de Educação Sexual. Seguindo o padrão europeu, o movimento higienista brasileiro, colocou o corpo não só como tema de estudo, mas como espaço para intervenção. Dessa forma, os ditos “desvios sexuais” passaram a ser percebidos como doença, e não mais como crime ou pecado, e a escola foi considerada o espaço privilegiado para a realização de uma ação preventiva com um caráter higienista.

As doenças sexualmente transmissíveis ou doenças venéreas, especialmente a sífilis, foram alvo de intensa discussão, produção médica e criação de políticas de intervenção que evidenciavam não só as questões concernentes à saúde da população, mas principalmente o debate em torno de uma moral sexual determinada. Tratar do problema da sífilis implicava colocar em evidência, práticas que escapavam às prescrições do modelo de sexualidade higiênica proposto pelos médicos em negociação com as elites (CARRARA, 1996).

No caso da sexualidade na infância (e mais recentemente na adolescência) há uma série de estratégias que ligavam, desde o século XVIII, inúmeras práticas sociais e técnicas de poder à evocação, observação e controle centrados na figura da criança masturbadora (FOUCAULT, 1988). À Escola, coube o papel de ensinar e delimitar, para crianças e adolescentes, as maneiras de se portar frente às manifestações da sexualidade, tendo como objetivo, a produção de comportamentos ‘sadios’ (RIBEIRO, 1993; FIGUEIRÓ, 1998). Nesta abordagem, a modulação de comportamentos era justificada pela aquisição de saúde e adequação aos padrões de normalidade da época. O combate à masturbação e a adoção de comportamentos saudáveis, são exemplos do que se trabalhava com o rótulo de Educação Sexual. É evidente que existia aí, uma ideologia que permeava essas informações, mas eram amplamente respaldadas na perspectiva da saúde e do cuidado com o próprio corpo. A Educação Sexual se dava, tanto dentro, como fora da sala de aula, pois cabia à escola, na figura do professor, falar sobre as questões ligadas à sexualidade/saúde e garantir que esses comportamentos discutidos em sala de aula fossem concretizados fora dela, assim, os alunos e alunas não estariam envolvidos em problemas.

Britzman (2000) apresenta a crítica a esta pedagogia que contribuiu, e muito, para a ideia do controle e normatização da sexualidade que persiste até os dias de hoje.

A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “Educação Sexual” (BRITZMAN, 2000, p. 95, grifo do autor).

Num outro extremo, mas com uma proposta tão normalizadora quanto, algumas escolas adotavam a estratégia de reprimir e suprimir qualquer fala ou comportamento que fizesse a mínima relação com a sexualidade. Isso não quer dizer que não existiam manifestações ou discursos sobre a sexualidade, mas a justificativa apresentada pra o silêncio era que a Educação Sexual deveria se dar na esfera do privado e que não caberia à escola, “estimular” ou “evidenciar” estes assuntos. De uma maneira diversa, o resultado obtido era o mesmo; ao silenciar qualquer manifestação da sexualidade, a escola estava imprimindo um jeito “correto” de se comportar a alunos e alunas.

Vale dizer que, nessa estratégia de silenciamento, a família, que até então era o *locus* de intervenção das ações médicas, políticas e econômicas também foi envolvida como espaço para a Educação Sexual, sendo definida, por alguns setores da sociedade, como o único local adequado para a realização deste tipo de Educação. Esta Educação Sexual foi amplamente estimulada e valorizada pela igreja católica e por setores mais conservadores de nossa sociedade como forma de garantir a ‘pureza e inocência’ de alunos e alunas.

Pode-se dizer que essa abordagem sobre a educação foi fortalecida na primeira metade do século XX. Entretanto, Cortez e Souza (1997) *apud* Abramovay (2004) apresentam ainda a ponderação de que estas abordagens continuam a ter força e ênfase no discurso científico, não mais com a preocupação com a masturbação ou reprodução, mas com os comportamentos preventivos à aids. Aqui há uma evidente referência à estratégia de Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde proposta pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), em que o desenvolvimento de habilidades para a vida é um fator de proteção e garantia de qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens (HARADA, 2003),

Essa estratégia é amplamente utilizada e justificada na interlocução entre as áreas de Saúde e Educação no país, especialmente, nas propostas e projetos voltados para a saúde do escolar. Ela é baseada no conceito de promoção da saúde, no qual as pessoas são inseridas no processo de produção de saúde, participando ativamente das escolhas e construção de fatores protetores e saudáveis (FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010). Aqui vale uma

ponderação, pois é evidente que a adoção deste conceito no trabalho realizado nas escolas propõe avanços das práticas higienistas, buscando uma visão mais integrada das pessoas levando em consideração, contextos familiares, comunitários e sociais nos quais estão envolvidas.

Todavia, é possível observar práticas vigentes que mantêm uma lógica assistencialista e higienista em nome da promoção da saúde, pois um dos pontos estruturantes deste conceito e da estratégia das Escolas Promotoras de Saúde é a participação ativa dos sujeitos. Neste caso, crianças e jovens na busca e construção de alternativas que levem em consideração suas demandas e desejos, colocando-os em posições passivas neste processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3.2. Educação sexual como reconhecimento das diferenças**

As mudanças sociais que se iniciaram na segunda metade do século XX foram determinantes para a ampliação e complexidade dos estudos sobre sexualidade e, conseqüentemente, para o questionamento das abordagens e estratégias utilizadas no trabalho na escola. Num primeiro momento, os estudos feministas, em especial, os estudos de gênero, com a intersecção com as categorias de etnia/raça e, na sequência, os relacionados à diversidade sexual, questionaram o caráter normativo ao colocar indagações que não poderiam ser respondidas somente na esfera da saúde, forçando a ampliação das discussões sobre a educação sexual para as ciências sociais.

Segundo Scott (1990), gênero é a construção social das diferenças percebidas entre os sexos. Basicamente, o conceito de gênero evidenciou a dimensão social que demarca, hierarquicamente, os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, conferindo maior valor aos papéis masculinos exercidos por homens e menor poder aos femininos, exercidos por mulheres. Neste sentido, gênero demarca relações de poder que podem ser aprendidas e reproduzidas nos mais diferentes contextos sociais. Mais do que um conceito, o gênero é uma categoria de análise que desnaturaliza as inequidades e desigualdades associadas a homens e mulheres. Já o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT trouxe à tona, questionamentos importantes sobre as práticas heteronormativas, ou seja, a imposição do comportamento padronizado heterossexual (orientação sexual por pessoas de sexos diferentes) como a única conduta sexual e de gênero válida socialmente como norma social (MISKOLCI, 2009). Esses fatos, associados a questionamentos sobre o atravessamento

da categoria de raça/etnia, impulsionaram significativas rupturas em relação ao padrão de sexualidade proposto pela medicina desde o século XIX, mais ainda, questionaram um padrão hegemônico como aquele que privilegia determinados grupos sociais e categorias de análise, propostos por estes mesmos grupos. Tais grupos, invariavelmente, são representados pelo “ideal” de homem, branco, de origem europeia, heterossexual e de classe média.

Louro (2009) apresenta este panorama como o cenário constituinte

[...] das ‘políticas de identidades’ – um conjunto de movimentos sociais organizados que teve e tem, como protagonistas, grupos historicamente subordinados (mulheres, jovens, negros, gays, lésbicas). O que esses grupos reivindicavam era, antes de tudo, o direito de falarem por si mesmos e não continuarem sendo falados, descritos, disciplinados e controlados pelos grupos dominantes. A política de identidades - uma política fundamentalmente afirmativa e plural – acabaria por provocar transformações significativas na cultura contemporânea (LOURO, 2009, p.31).

Esta dinâmica teve grande impacto no trabalho da Educação Sexual, pois ao utilizar estas ferramentas analíticas (e políticas), temas como métodos contraceptivos, namoro, adolescência, gravidez, aborto e homossexualidade começaram a compartilhar espaço com as temáticas tradicionalmente trabalhadas, tais como puberdade e reprodução. Além disso, algumas experiências foram relatadas (WEREBE, 1977), nas quais havia um recorte de gênero e raça.

Mais uma vez, vale ressaltar que, a ampliação dos temas trabalhados como Educação Sexual não diminui a normatividade empenhada, o que ocorreu foi o desvelamento desta prática, em especial nas justificativas para a entrada oficial da Educação em Sexualidade na escola e para as crescentes demandas por formações de professores e professoras para o trabalho em sala de aula. A necessidade deste desvelamento se deu por uma necessária ruptura com padrões adotados nas escolas para manutenção e fortalecimento destes padrões que eram tidos como naturais, e esta possibilidade de problematização ampliou o leque de ações para o enfrentamento destas desigualdades.

A epidemia de HIV/aids trouxe a sexualidade, definitivamente, para a esfera pública e política pois, se num primeiro momento a aids estava restrita à um grupo minoritário de pessoas, logo em seguida foi possível perceber que se tratava de uma questão de saúde pública e que, por isso, deveria ser tratada como tal. Todavia, é importante destacar que estas mudanças trouxeram consigo um clima alarmista para a necessidade de refletir junto aos adolescentes e jovens, temáticas como gravidez na adolescência, DST e HIV/aids. Todo esse

processo esteve e está ancorado na ideia de que os jovens, em geral, estão em perigo e necessariamente precisam ser salvos (CALAZAN, 2000).

Este discurso foi produzido e reproduzido por representantes do governo, organizações sociais e até organismos internacionais, gerando também temas para investigações acadêmicas, metas para o desenvolvimento de políticas nacionais e mundiais, ações de mobilização social por meio da mídia em geral e estas produções sociais.

É possível inferir que a Educação Sexual amplia seu escopo de temas, mas a justificativa para sua entrada na escola ainda é baseada num discurso da busca da saúde a partir do controle e cuidado com o comportamento de alunos e alunas.

### **2.3.3. Orientação Sexual como política pública**

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) propôs a integração dos currículos no âmbito nacional. Esta lei apresentou também, a introdução de temas socialmente relevantes - os temas transversais - no currículo escolar. Basicamente os temas da Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo deveriam ser abordados de forma transversal em todas as áreas de conhecimento.

Inoue (1999) coloca que, de uma forma direta ou indireta, o trabalho com temas sociais sempre fizeram parte do cotidiano da escola. Os temas transversais tiveram a sua inovação pelo fato de estarem vinculados a uma política pública educacional, o que os torna, estruturantes na elaboração de trabalhos com alunos e alunas. Além disso, colocaram a necessidade de a escola apresentar uma intencionalidade e sistematização destes trabalhos. A consequência disto foi a ampliação das funções dos profissionais da Educação, que deveriam trabalhar com o tema com as crianças, adolescentes e jovens de uma determinada escola, pois, a princípio, essas ações deveriam fazer parte do projeto político pedagógico da escola.

Assim, a orientação sexual deveria ocorrer por meio da transversalidade nas diferentes áreas do currículo, e também como extraprogramação - sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Além disso, os programas e projetos devem ser estruturados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997). Foi a primeira vez que a Educação Sexual foi destacada como um tema a ser inserido no currículo escolar, mas a

justificativa para a inserção ainda estava baseada nos aspectos biológicos e na necessidade de cuidado da saúde para o trabalho na escola.

Aqui é importante fazer duas considerações. A primeira, diz respeito ao uso do conceito de Orientação Sexual, no documento, diferenciando-o da Educação Sexual. Este conceito foi cunhado pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual - GTPOS e definido como o “[...] processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado, principalmente em escola” (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994, p.26). Ele foi diferenciado da Educação Sexual, já que esta abarcava “[...] todo o processo informal pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia” (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994, p.26). Segundo esta definição, a Educação Sexual caberia à família e à sociedade, sendo realizada de maneira informal e, a Orientação Sexual, um processo formal e informativo que deve ocorrer nos espaços escolares.

Não foram poucas as críticas a este conceito, Furlani (2009) diz que a Orientação Sexual não só substituiu a Educação Sexual no discurso de professores e professoras a respeito de suas práticas, como também foi assumido como termo oficial ao ser inserido nos PCN. Seguindo o raciocínio da autora, essa aparente questão de nomenclatura pressupõe a orientação num conceito exclusivo do âmbito escolar e apresenta a figura do orientador sexual, profissional formado especificamente para este trabalho. Cria-se aí, a necessidade da formação indispensável para que professores e professoras possam realizar o trabalho.

Parece que o neologismo possibilitou não apenas o surgimento do/a orientador/a sexual, mas também viabilizou a necessidade 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 a projetos, etc. (FURLANI, 2009, p 43).

Figueiró (2011) defende a utilização de Educação Sexual ao invés de Orientação Sexual, visto que este primeiro termo apresenta uma relação mais dinâmica entre professor e estudantes, colocando-o como sujeito ativo do processo de aprendizagem, pois reconhece que a Educação Sexual está em consonância com as estratégias consideradas fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, como o debate aberto e discussões por meio das lutas sociais.

A outra consideração se refere ao diferente uso do termo que define a Orientação Sexual utilizado na literatura internacional. Em outros países, a Orientação Sexual esta relacionada

[...] à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (ABGLT, 2008, p.10).

Por este motivo, muitos pesquisadores optam por utilizar a Orientação Sexual dentro do escopo da diversidade sexual, em sintonia com a literatura internacional, buscando uma maior interlocução com estudos e pesquisas na área. Dessa forma, a utilização da Orientação Sexual para o trabalho com a temática da sexualidade na escola ficou datado e restrito a alguns pesquisadores, não tendo consenso entre os educadores em geral.

#### **2.3.4. A Educação em Sexualidade como direito**

É possível dizer que até este momento o trabalho com a sexualidade no ambiente escolar só era viável, por assim ser justificado, pela suposta exposição de estudantes, mas principalmente de jovens, às questões relacionadas à sexualidade. Dados sobre gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e HIV/aids eram trazidos à discussão como justificativas para a entrada da sexualidade no ambiente escolar, a despeito das polêmicas e divergências persistentes desde o início do século a respeito do trabalho de Educação Sexual. O trabalho poderia acontecer desde que tivesse o aspecto preventivo em suas bases, ou seja, os conteúdos deveriam ser passados para alunos e alunas como maneira de prevenir e preparar essas pessoas para o exercício da sexualidade.

A Educação Sexual era vista mais como uma necessidade do que um direito de crianças e adolescentes, em outras palavras, ela estava a serviço da aquisição de habilidades por crianças e adolescentes e não como um direito em si. Pensar na Educação Sexual era pensar em propostas educativas que pudessem diminuir os riscos e prevenir os agravos do exercício da sexualidade.

Mais uma vez, mudanças sociais foram decisivas para que a demanda por novas propostas pedagógicas fossem criadas para as práticas educativas relacionadas à sexualidade. A constatação de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, por exemplo, explicitou “[...] a complexa dimensão social e política da relação entre sexualidade, saúde, construção de cidadania e exercício efetivos dos direitos” (ABRAMOVAY, 2004, p.31). Sendo, Educação e Saúde, direitos humanos, elas devem ser garantidas a todas as pessoas “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art.3, IV). A Educação em Sexualidade segue o mesmo caminho, pois é entendida

como um direito humano em si e, conseqüentemente, uma possibilidade de garantia de informações e acesso a serviços necessários para o exercício e usufruto de outros direitos, em especial, dos direitos sexuais e reprodutivos.

A partir deste referencial, o conceito de Educação Sexual dá lugar à Educação em Sexualidade, que envolve, em sua definição, toda a complexidade relacionada às questões sociais, culturais e econômicas ligadas à sexualidade, ou seja, este conceito vai além de discussões sobre saúde sexual e reprodutiva, propondo uma reflexão acerca de direitos sexuais e reprodutivos. A Educação em Sexualidade propõe ainda, o questionamento de valores que sustentam e reproduzem hierarquias, desigualdades e relações de poder na sociedade, de forma a ampliar o escopo de ação para além daquele definido pela Educação Sexual que, tradicionalmente, tem um espectro preventivista e higienista (CARRARA, 2007). Neste sentido, a justificativa da Educação não está mais na prevenção e aquisição de habilidades para eventuais perigos vivenciados por crianças, adolescentes e jovens, mas aos direitos pertencentes a essas pessoas. Pode-se dizer que a Educação em Sexualidade apresenta um trabalho no qual esses pontos devem ser iluminados, tanto no campo social quanto no campo político.

Santos e Araújo (2009, p.14) apresentam a fundamentação em Direitos Humanos em detrimento da abordagem que trabalha os valores humanos nas escolas,

[...] por ser aquela uma preocupação em âmbito federal e estadual que prioriza uma abordagem pedagógica dos conteúdos pertinentes à sexualidade desprovida de preconceitos, discriminações e de crenças pessoais.

A Educação em Sexualidade propõe que os profissionais da Educação sejam mediadores dos processos vividos por alunos e alunas e que estes possam apresentar outras informações e reflexões capazes de ampliar os repertórios de crianças, adolescentes e jovens a ponto de viverem sua sexualidade de maneira integral. Ela propõe também, que esta reflexão possa ser ampliada para diferentes setores sociais, de forma a produzir uma mudança cultural e valorativa em torno do assunto, que possa legitimar estas ações e que possa permitir uma mobilização social em torno da questão (PIRROTA; BARBOSA; PUPO; CAVASIN; UNBEHAUM, 2006). Neste sentido, é fundamental que haja a reflexão sobre as produções sociais e culturais da sexualidade, além da biomédica, pois são elas que trazem subsídios para o trabalho da sexualidade como um componente da cidadania.

A proposta da Educação em Sexualidade é abarcar uma reflexão sobre aspectos éticos, emocionais, sociais, culturais e de gênero, assim como sobre temas referentes à diversidade de

orientações e identidades sexuais. Mas, o que é mais inovador nesta concepção, é o local proposto para as crianças e jovens, pois ela deve ser trabalhada com esses grupos de maneira adequada às diferentes faixas etárias, mas que, independente da idade, sejam criadas estratégias e ferramentas que garantam a participação destes grupos na construção de um projeto de educação que rejeite todas as formas de discriminação e promoção de reflexões para a adoção de decisões responsáveis e informadas com relação às suas vidas (UNESCO, 2010).

Nesta perspectiva, é importante que se crie um ambiente favorável para a Educação em Sexualidade, na qual os profissionais da Educação tenham uma formação em habilidades específicas a fim de abordar a sexualidade de maneira clara, fazendo uso de métodos didáticos ativos e participativos. A formação dos profissionais de Educação deve ser feita a partir de conteúdos cientificamente validados e condizentes com o contexto no qual a escola, turma e estudantes estão inseridos (UNESCO, 2010).

Os desafios postos pela abordagem da Educação em Sexualidade decorrem tanto de sua inerente complexidade - dada pela exigência de mudanças em percepções, padrões culturais e visões de mundo não concretizadas em curto prazo - quanto do fato de ela integrar uma constelação relativamente nova de direitos humanos em processo de legitimação (CABRAL; HEILBORN, 2010, p.101). Diante desta contextualização, esta pesquisa terá como referencial, o conceito de Educação em Sexualidade. Em alguns momentos, serão feitas considerações, principalmente, na análise das entrevistas com os professores e professoras, utilizando os termos de Educação Sexual - biologicista, moralizante ou higienista - e Orientação Sexual para contextualizar as falas e opiniões dessas pessoas. É evidente que esta escolha pressupõe uma intencionalidade na maneira como a sexualidade deve ser encarada na esfera social, como uma estratégia pautada no direito à Educação e às informações sobre a sexualidade.

## **2.4. Sujeitos de Direitos e os Direitos Sexuais e Reprodutivos**

Os direitos humanos, especificamente os direitos sexuais e reprodutivos (DSR), ainda são considerados conceitos em disputas refletidas nas definições e termos utilizados nos diferentes contextos da sociedade brasileira. A ampliação das noções de reprodução e sexualidade tem contribuído para a complexidade deste cenário e coloca questionamentos sobre as estratégias utilizadas na promoção e garantia destes direitos.

Pode-se dizer que o século XX marca a constituição da noção de direito como estratégia de consagração, efetivação e ampliação da cultura política moderna. Sendo que a primeira geração de direitos consagrou os direitos civis e políticos, a seguir, a emergência dos direitos sociais e, por último, os direitos difusos, direitos esses conquistados a partir de ações de diversos movimentos sociais (CABRAL; HEILBORN, 2010). Dessa maneira, os direitos sexuais e reprodutivos foram construídos a partir de muitas lutas e embates encabeçados por representantes dos movimentos sociais, principalmente pelos movimentos de mulheres, gays, lésbicas, etc. Mas, ao invés de focá-los como direitos relacionados a grupos e identidades específicas, é cada vez mais evidente o caráter universal, indivisível e interdependente destes direitos. Em outras palavras, os DSR, como todos os outros direitos humanos, têm, em sua base, a ideia da dignidade da pessoa humana, na qual todas as pessoas, independente de qualquer condição apresentada, devem ser consideradas e respeitadas.

Ao que parece, no que tange aos direitos das crianças e adolescentes, vivemos um processo rico, mas complexo, de transição. É nesse contexto institucional e político que temos que refletir acerca da possibilidade de afirmação da sexualidade como arena de exercício de direitos dos adolescentes (LEITE, 2012, p.94).

Neste raciocínio, torna-se fundamental resgatar o processo de construção do status de crianças e adolescentes como sujeitos de direito e a relação deles com os direitos sexuais. Direitos estes, que abarcam a sexualidade no sentido amplo e positivo e não só no aspecto preventivo. Finalmente, serão apresentados alguns princípios e direitos correlatos para o exercício desses direitos por crianças e adolescentes.

### 2.4.1. Crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direito

Na história dos direitos humanos, os direitos das crianças e adolescentes foram invisibilizados durante muito tempo. Até a década de 80, crianças e adolescentes eram considerados seres incapazes, pois eram definidos a partir de suas carências ou necessidades por aquilo que lhes faltava para serem adultos únicos e seres verdadeiramente autônomos e capazes. Por se tratarem de serem incapazes, caberia à família e ao Estado, a proteção e controle, pois eram eles que deveriam decidir o que era melhor para crianças e adolescentes.

Especificamente no Brasil, a ideia de “menor em situação irregular” estruturou toda uma lógica de atenção das políticas sociais para a população infanto-juvenil, que priorizava as ações de assistência e repressão a um grupo específico de pessoas, geralmente as mais pobres e excluídas socialmente, que eram caracterizadas como tendo uma infância perigosa.

Segundo Piovesan (2010) essa concepção era baseada numa cultura adultocêntrica, que “menorizava” essas pessoas em dignidade, direitos e cidadania. O critério geracional, somado aos recortes de gênero, raça e etnia, concretizava essa situação em contextos desumanos com consequências desastrosas.

Essa visão apresentava com justificativa à concepção da infância e adolescência, como etapas do desenvolvimento humano que teria seu ápice na idade adulta. No seu trabalho “A História Social da Criança e da Família”, Ariès (1978) desconstrói essa ideia ao apresentar que o surgimento de um discurso sobre a infância esteve vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade. De acordo com o autor, até o século XV não existia a infância como uma categoria social separada da vida adulta, a criança era considerada um pequeno adulto. O mesmo pode ser dito da adolescência, constructo social, muitas vezes, naturalizado pela associação à puberdade, fase esta que retrata as mudanças hormonais e entrada na vida reprodutiva.

Especialmente no caso dos adolescentes e jovens, é comum a conexão destes aspectos biológicos às dificuldades e implicações ocorridas neste momento de vida, criando assim um único modelo de adolescência e atribuindo a ele, o sentido de crise e potencial transgressão. Segundo Leite (2012), esta visão “naturalizadora”, reforça o entendimento da adolescência a partir da teoria dos instintos e dos hormônios, pelo qual a sexualidade adolescente estaria completamente submetida a uma força biológica, que precisa ser “controlada” e frente a qual os adolescentes estariam especialmente vulneráveis. Uma importante consequência desta noção de desenvolvimento biológico é a necessidade de controle e tutela para que crianças e

adolescentes possam chegar sãs e salvas à idade adulta e, aí sim, aproveitando sua completude.

Galland (1997 *apud* HEILBORN, 2012) faz críticas a estas formas de conceitualizar a adolescência dizendo que se trata de um processo social de passagem ou entrada na vida adulta que pode ser pensado a partir do conceito de trajetória. Neste sentido, a passagem para a vida adulta não pode ser reduzida ao desenvolvimento psicológico como muitos autores apregoam, mas pautada por diferentes condições materiais de existência e os diferenciais de gênero e de raça/etnia que condicionam as trajetórias juvenis. Contribuindo para essa reflexão, Villela e Todoreto (2006) apresentam a distinção, proposta por Kraiczyk (2005), entre os conceitos de adolescência e juventude, sendo o primeiro um caráter, geralmente, negativo, remetendo à dependência, irresponsabilidade, dificuldades emocionais e impulsividade, enquanto o de jovem é positivado, remetendo à independência, criatividade e responsabilidade. Uma característica interessante em ambos os conceitos é o paulatino distanciamento da infância e suas relações estabelecidas com a vida adulta, com a aproximação e responsabilização das características do mundo adulto.

É possível evidenciar que estas concepções de crianças e adolescentes estiveram em disputa, refletidas em diversos embates e discussões acerca da responsabilidade e cuidado destas pessoas. Um evento concreto desta dinâmica foi a promulgação da Constituição de 1988, quando crianças e adolescentes passaram a ter o status de sujeitos de direito.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Com este artigo há o alinhamento das crianças e adolescentes a todos os direitos garantidos a homens e mulheres do país. Além disso, os coloca como grupos prioritários, o que deveria refletir na priorização de políticas públicas por estados e municípios do Brasil, não sendo mais objeto de tutela e controle do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) regulamenta esta mudança de paradigma proposto pela Constituição com a caracterização de crianças e adolescentes como sujeitos de direito em peculiar condição de desenvolvimento - independente de condição ou classe social, com garantia de cidadania e igualdade perante a lei.

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

É importante evidenciar que essa mudança de paradigma, retratada também na substituição do termo *menor* por *criança e adolescente*, apresentou uma nova concepção na qual a infância e a adolescência não são mais caracterizadas como fases intermediárias, pautada numa teoria desenvolvimentista, sendo a fase adulta o ápice da vivência humana. A proposta apresentada no ECA (BRASIL, 1990) considera essas pessoas não por suas potencialidades, mas por suas singularidades construídas nas diversas vivências e esferas sociais. Assim, caberá à família, à sociedade e ao Estado a garantia e proteção integral dos direitos como forma de garantir a diversidade de vivências para crianças e adolescentes.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Os direitos das crianças e adolescentes podem ser divididos em três grupos: promoção, proteção e participação. Basicamente a promoção de direitos refere-se à efetivação e, diretamente, à oferta de serviços que implementem direitos como saúde, educação, transporte entre outros. A proteção refere-se aos mecanismos e medidas que protejam crianças e adolescentes de violações de direitos e abusos. E a participação está ligada à autonomia de crianças e adolescentes para decidir sobre seu presente e futuro, assim como se manifestar sobre tudo que os concernem.

Neste novo paradigma, recortes de gênero, raça e situação socioeconômica são fundamentais para que família, estado e sociedade pensem em estratégias para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Por mais que haja polêmicas e debates, é evidente que a sexualidade vem se tornando cada vez mais um espaço para o exercício dos direitos. Porém, é possível congregarmos crianças e adolescentes à sexualidade como direito?

### 2.4.2. Direitos Sexuais e Reprodutivos

Os direitos reprodutivos e sexuais surgem a partir de demandas sociais referentes ao reconhecimento das especificidades de indivíduos e grupos dentro dos direitos humanos. Dessa forma, num primeiro momento, foi exigido um distanciamento da figura abstrata do homem para atender as diferenças existentes entre sexos, raças, gerações, etc. (PITANGUY *apud* MATTAR, 2008).

[...] Como produto da ação de diversos movimentos sociais [...] é reconhecida a terceira geração de direitos, caracterizada pela consagração dos direitos difusos. [...] Seus titulares são grupos sociais como negros, mulheres, homossexuais, crianças, adolescentes, jovens e idosos. A função desses direitos é garantir condições para que esses grupos sociais possam existir e se desenvolver integralmente, sem serem subjugados ou discriminados (Brasil, 2006a, p.6).

Resumidamente, os direitos reprodutivos referem-se ao direito de decidir, livre e responsabilmente, sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos, bem como o direito a ter acesso à informação e aos meios para a tomada desta decisão. Já os direitos sexuais, dizem respeito ao direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência.

Num primeiro momento, os direitos reprodutivos foram efetivados na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (CIPD), que aconteceu no Cairo, Egito, em 1994. Ali, foram debatidas ações de planejamento e recomendações que garantiriam uma abordagem democrática às questões referentes ao desenvolvimento econômico, enfatizando as necessidades de saúde reprodutiva inter-relacionadas com outros direitos sociais e individuais. Dentre estes direitos estão; o acesso à saúde, às informações e aos serviços que garantam a liberdade de regulação da fecundidade. Já em 1995, na 4ª. Conferência Mundial sobre “Mulher, Desenvolvimento e Paz” realizada em Beijing, houve o reforço dos direitos reprodutivos e a apresentação dos direitos sexuais, ou seja, direitos relacionados à livre expressão da sexualidade, sem violência, discriminações e imposições (BRASIL,2005).

Mattar (2008) coloca a dificuldade em se definir os direitos sexuais, pois, segundo a pesquisadora, a definição só foi possível a partir de sua negativa, enunciando o direito de não ser objeto de abuso ou exploração, apresentando-se como um paliativo de combate às violações. Neste sentido, o prazer, como um fim em si mesmo, esteve oculto do documento das Conferências Internacionais da ONU. Esta lógica também pôde ser evidenciada nas

recomendações encontradas nas duas conferências referentes à juventude. A justificativa da inclusão desta população no Programa de ações da CIPD estava na explícita preocupação com a diminuição dos índices de gravidez na adolescência e a prevenção do HIV/aids (CABRAL; HEILBORN, 2010).

Além disso, estes documentos enfatizaram a importância do acesso das pessoas aos programas de saúde sexual e reprodutiva, destacando-se a importância de incentivá-las a adotarem atitudes responsáveis perante a sexualidade, não discriminarem as mulheres ou tratarem-nas de forma violenta, serem informadas sobre métodos contraceptivos e sobre formas de proteção contra o HIV/aids e demais doenças sexualmente transmissíveis (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010).

Neste texto, não há menção específica à Educação em Sexualidade, mas eles explicitam a necessidade de um engajamento social, em especial da família, mídia, igreja e grupo de pares, para a criação de “boas bases” para a adoção de comportamentos sexuais e reprodutivos por parte de adolescentes e jovens. Numa perspectiva mais abrangente dos direitos sexuais e reprodutivos, o acesso à informação qualificada sobre sexualidade não pode depender exclusivamente destes grupos, esse direito deve ser provido também por políticas públicas nas áreas de Educação e Saúde.

Neste sentido, os direitos sexuais e reprodutivos apresentam, em sua concepção, um papel híbrido do Estado,

[...] trata-se de direito de autodeterminação, privacidade, intimidade, liberdade e autonomia individual, em que se clama pela não interferência do Estado, pela não discriminação, pela não coerção e pela não violência (PIOVESAN, 2010, p.17).

Se por um lado estes direitos pressupõem a necessidade de liberdade e autodeterminação individual para o livre exercício da sexualidade e reprodução humana, por outro, o exercício destes direitos pressupõe políticas públicas que assegurem a saúde sexual e reprodutiva das pessoas. Portanto, clama-se pela ação do estado para a garantia de informações, acesso a meios e recursos para uma vida sexual e reprodutiva segura e satisfatória, além de promoção do progresso científico e da educação em sexualidade.

No caso do Brasil, por ser um Estado membro das Nações Unidas, ele reconheceu os direitos sexuais e reprodutivos e se comprometeu a adequar suas legislações e elaborar políticas públicas que efetivem os princípios e recomendações desses direitos. Contudo, como

aponta Ungaretti (2010), ao implantar esses direitos, o país o fez de maneira negativa, a partir de punição e responsabilização.

Passados quase 20 anos, Cabral e Heilborn (2010) apresentam um panorama dos avanços, limites e desafios dessas políticas públicas, que visam promoção e garantia de direitos sexuais e reprodutivos - no quesito educação sexual - para adolescência e juventude no país. As autoras destacam os processos participativos instituídos a partir das Conferências Populares, em especial, as de Políticas Públicas para a Juventude, ocorridas em 2008, que contaram com jovens exercitando seus direitos na construção de políticas públicas. Contudo, demonstraram também que educação para promoção do respeito à temática de gênero, diversidade sexual e raça, merecem destaque, frente à relevância das demandas dos jovens e às ações governamentais em vigência. Existe um hiato nas diretrizes das propostas apresentadas e das ações e projetos implantados pelo governo, pois, a maioria deles estão voltados para a prevenção do HIV/aids ou de ações preventivas que colocam, mais uma vez, os direitos sexuais e reprodutivos circunscritos à área da saúde.

Até o atual momento, os direitos sexuais de crianças e adolescentes e os direitos reprodutivos de adolescentes são afirmados, principalmente, na área da saúde, mas não possuem nenhuma fundamentação legal. Pirotta e Pirotta (2005) reforçam esta constatação ao afirmarem que a Constituição e o ECA são referências na defesa de crianças e adolescentes e na construção de uma sociedade mais democrática. Entretanto, quando o tema é a sexualidade, o Estatuto tem como princípio a proteção integral, não chegando a afirmar os direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes.

Leite (2012) coloca o questionamento ao princípio de proteção integral proposto pelo ECA, pois segundo a pesquisadora, existe um embate ético no que se refere ao uso do conceito que pode estar referendando tanto o cuidado que estimula o desenvolvimento e autonomia como também pode reforçar ações de controle e legitimá-las com a justificativa de proteção.

Segundo Melo (2010), todo o avanço jurídico não foi suficiente para a alteração do enfoque da proteção para a promoção no campo dos direitos de crianças e adolescentes.

Falar hoje de “enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes” e não da “garantia de seus direitos sexuais e reprodutivos” é bastante sintomático do lugar social que se reconhece a esses ‘sujeitos’[...] (MELO, 2010, p.46).

Nesse raciocínio, é possível dizer que na medida em que a sexualidade é considerada um campo para o exercício dos direitos de crianças e adolescentes, fica mais evidente o questionamento sobre o acesso a estes direitos e o ideário destas pessoas como autônomas em suas decisões e escolhas.

Ventura (2006), em contrapartida, apresenta o status de *pessoas em desenvolvimento*,

[...] não retira da criança e do adolescente o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a identidade, autonomia, valores e ideias, o direito de opinião e expressão, e de buscar refúgio, auxílio e orientação (VENTURA, 2006, p. 153).

Assim, mesmo sem ter leis específicas para a delimitação do exercício dos direitos sexuais e reprodutivos, é possível apresentar direitos correlatos que contribuem para eles. Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto o ECA (BRASIL, 1990) já garantem, em seus princípios e artigos, o direito à igualdade; a não discriminação; à privacidade e preservação do sigilo; o direito à educação e à saúde, além da liberdade de pensamento, opinião e expressão. Dessa forma, mesmo sem haver menção específica à sexualidade, a garantia destes direitos potencializa o exercício, de crianças e adolescentes, dos direitos sexuais e reprodutivos.

Possibilitar a criação e a ampliação da participação de crianças e jovens no desenho das propostas e políticas a eles serão direcionadas, não só sinaliza o reconhecimento como legítima suas necessidades e desejos. Neste raciocínio, a escola pode contribuir nesse exercício para a construção de um diálogo mais horizontal com os estudantes de uma forma geral.

Mais do que ‘dar’ espaço para participação, é necessário viabilizar a ‘construção coletiva’ de campos que estimulem o envolvimento e engajamento dos jovens, a fim de tornar a escola um espaço mais atraente e de (in) formação, convivência, atuação, autonomização, que possibilite, desde a divisão de responsabilidades e a definição das funções de cada um, até as decisões sobre encaminhamentos e ações concretas (CABRAL; HEILBORN, 2010).

Além disso, a escola pode ser o espaço no qual temas complexos podem ser refletidos por alunos e alunas, tendo os profissionais da educação como mediadores. No caso da sexualidade, é importante que ela seja, sim, vinculada à saúde, mas de uma maneira positiva, transcendendo seu aspecto preventivo. Neste sentido, propor um trabalho com o conceito de Educação em Sexualidade é uma aposta no caráter transformador que a discussão sobre a

sexualidade na escola pode ter, pois propor um trabalho com esse caráter é propor uma ação de questionamento e ruptura de mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. “Se isso acontecer, a *educação em sexualidade* nas escolas será, antes de tudo, um ato político” (CESAR, 2009, p.44).

### 3. MÉTODO

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para a qualificação da Educação em Sexualidade como política pública para a garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens de forma sistematizada.

Tendo como pressuposto a construção social da realidade, baseada nos significados subjetivos expressados pelos indivíduos dos quais dela fazem parte (BERGER; LUCKMANN, 1985), foi proposto um estudo empírico e exploratório, de caráter qualitativo, com profissionais da educação (professores, diretores, coordenadores e assistentes) de escolas participantes do Projeto Segurança Humana, no município de São Paulo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), ao escolher um estudo de natureza qualitativa, busca-se compreender os diferentes pontos de vista, percepções e concepções da realidade das pessoas envolvidas na pesquisa. Neste trabalho, em específico, espera-se que, ao refletir sobre as diferentes concepções de Educação em Sexualidade, seja possível explorar as estratégias escolhidas para a introdução da sexualidade como um tema a ser tratado na/pela escola. Espera-se também, relacionar estas possíveis constatações com o contexto mais amplo do debate sobre a Educação em Sexualidade no Brasil.

Para dar continuidade à justificativa pela pesquisa qualitativa como opção metodológica, serão apresentadas algumas características desta forma de se fazer uma investigação e como estes aspectos se encontram em consonância com os objetivos do presente estudo.

- *“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento principal”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 47, grifo da pesquisadora). Em outras palavras, o entendimento de gestos, atos e palavras é o instrumento chave para a análise numa abordagem qualitativa.

Especificamente nesta dissertação, a coleta de dados foi realizada na escola e contou com a realização de entrevistas acrescidas de anotações pessoais do contexto e dinâmica nos quais os profissionais estavam envolvidos.

- *“A pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 48, grifo da pesquisadora). Mais uma vez, é destacada a importância da coleta de dados ser ampla, buscando abarcar a complexidade do contexto que se quer investigar.

Nesta linha, para responder as questões apontadas no presente estudo foi necessário que a pesquisadora se debruçasse em outros documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional e, a partir dele, as políticas de implantação da Educação em Sexualidade na escola, além das entrevistas e anotações de campo, na busca da construção e compreensão do que se pretende estudar como questão deste trabalho.

- *“O interesse maior é com o processo e não somente pelos produtos”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49, grifo da pesquisadora). Nesta abordagem, a ênfase está em explorar e entender como os indivíduos criam seu modo de vida, suas relações cotidianas, suas formas de pensar e agir.

Novamente, esta dissertação apresenta como objeto de pesquisa as concepções de profissionais sobre a educação em sexualidade, como elas são refletidas em suas práticas pedagógicas e qual a relação com as políticas públicas vigentes no país.

- *“A análise dos dados segue um processo indutivo”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50, grifo da pesquisadora), ou seja, não há preocupação em comprovar hipóteses, sendo a objetividade advinda dos critérios e recortes definidos pela pesquisadora em relação ao problema que está investigando.

Para efeito de exposição, a execução da pesquisa foi separada em etapas, mas vale ressaltar que se trata de um processo mais fluido, que necessitou de revisões constantes, pois à medida que a pesquisa se desenvolvia, era, também, redefinida e redesenhada.

Este movimento de ir e vir é arriscado e necessário. Arriscado, pois em todo o processo, à medida que havia contato com o campo, era necessário voltar para o objeto e objetivos do estudo para verificar se as perguntas formuladas estavam pertinentes, bem como delimitar o caminho percorrido para garantir que as informações coletadas pudessem ser acessíveis, não apenas para esta pesquisa, mas por outros pesquisadores que por ventura queiram ter acesso a elas. A partir deste movimento, pensou-se num estudo que se aproximasse do que os profissionais de educação estão entendendo por Educação em Sexualidade e de que maneira isto é colocado em prática na sala de aula.

- *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50, grifo da pesquisadora). O enfoque dos dados pesquisados devem sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa. Aqui, há o retorno ao início deste capítulo, ao pressupor que os significados subjetivos das pessoas são a base para a construção do mundo. Aprofundar estes entendimentos a respeito da sexualidade e de sua inserção na escola e problematiza-los a partir da teoria é, de certa maneira, uma possibilidade de criar novas possibilidades de se pensar a Educação em Sexualidade.

### 3.1. Cenário da pesquisa: O Projeto Segurança Humana

O Projeto Segurança Humana (PSH) é uma iniciativa de quatro agências do sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU)<sup>3</sup> e teve como objetivo promover a cultura de paz e reduzir a violência por meio de ações integradas nas áreas da Educação, Ação Comunitária e Saúde<sup>4</sup>. Ele surge no bojo das ações afirmativas, iniciadas pela ONU na década de 1990, baseadas no paradigma de desenvolvimento humano e que apresenta uma definição de segurança calçada em padrões de cidadania e princípios de direitos humanos. O conceito de Segurança Humana pressupõe a proteção de pessoas e comunidades a partir do empoderamento e acesso a processos de desenvolvimento contínuos e sustentáveis. Pensar em segurança requer uma ampliação das ações para as áreas da Educação e Saúde, a Democracia e os Direitos Humanos.

Segundo Kofi Annan (<http://www.humansecurityinitiative.org/definition-human-security>),

[...] sabemos que não podemos estar seguros em meio a fome, que não podemos construir a paz, sem reduzir a pobreza, e que não podemos construir a liberdade em bases da injustiça. Esses pilares do que hoje entendemos como o conceito centrado nas pessoas de ‘segurança humana’ são interdependentes e se reforçam mutuamente.

O projeto envolveu as agências da ONU, a prefeitura de São Paulo (Secretarias de Saúde, Educação e Assistência e Desenvolvimento Social) e sociedade civil organizada para a construção de políticas públicas integradas. O pressuposto básico do PSH foi concentrar as ações de diversas áreas numa única localidade, aumentando assim o impacto destas ações sociais. Elas tiveram início em 2009, com o projeto piloto realizado no subdistrito de José Bonifácio e, a partir de 2010, foram ampliadas para o distrito de Itaquera – contemplando os subdistritos de Itaquera, Parque do Carmo e Cidade Líder, e a continuidade em José Bonifácio - zona Leste de São Paulo - até 2011.

O distrito de Itaquera conta com uma área geográfica de 55,30 km<sup>2</sup> e 525.586 mil habitantes (IBGE, 2011). Se fosse considerado um município, seria o 37º mais populoso do

---

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). As atividades acontecem em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência e Desenvolvimento Social do município de São Paulo/SP.

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre o projeto acessar o sítio <[www.projeto segurancahumana.org](http://www.projeto segurancahumana.org)>

país, com 139 escolas públicas (municipais e estaduais), 23 Unidades Básicas de Saúde, dois hospitais, cinco bibliotecas e uma unidade do Serviço Social de Comércio (SESC).

A atuação do PSH contemplou três hospitais municipais, 25 unidades de saúde, 105 escolas e 65 instituições e lideranças comunitárias. As atividades desenvolvidas beneficiaram, direta e indiretamente, cerca de 1.800 profissionais de saúde, 5.560 profissionais de educação – sendo 3.720 professores – além de 52.864 alunos, 240 adolescentes e 37 mil pessoas das comunidades ([www.projetosegurancahumana.org](http://www.projetosegurancahumana.org)).

O projeto inovou ao colocar os direitos sexuais e reprodutivos nas diretrizes das ações. Esta escolha é justificada pela posição do projeto dentro das Nações Unidas pelos dados apresentados no diagnóstico do projeto. Todo o trabalho se deu por meio de oficinas, palestras, cursos, formações, aquisição de materiais e ações de incidência política nos três eixos (educação, saúde e ação comunitária) para toda a comunidade - profissionais de saúde, educação, assistência e desenvolvimento social, organizações governamentais e não governamentais, associações, conselhos, crianças, adolescentes e seus familiares. Especificamente no eixo da Educação, foram realizadas formações continuadas com professores, alunos, familiares, elaboração de materiais de apoio, aquisição de equipamentos, monitoramento e avaliação das atividades nas escolas e seus resultados. Por uma opção metodológica, esta pesquisa está centrada no trabalho formativo em Educação em Sexualidade, realizado com os profissionais de educação das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Aqui vale uma ressalva importante, pois o objetivo do presente estudo não é avaliar o Projeto Segurança Humana e sim, entender quais as concepções de educação em sexualidade de profissionais da educação. O projeto pode ser entendido como a base na qual as escolas e seus profissionais tiveram a estrutura básica para a realização de ações e projetos relacionados à sexualidade. Diante disso, foi proposto um recorte para a estruturação da coleta de dados a partir das escolas participantes dos cursos formativos que tiveram como mote a Educação em Sexualidade.

### **3.2. Curso de Educação Preventiva das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), HIV/aids e gravidez na adolescência**

O eixo de Educação, no projeto coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), teve como ponto de partida o diagnóstico por meio de leituras das propostas pedagógicas de cada unidade escolar. A partir desse reconhecimento, foi gerado um mapeamento que integrou os temas do projeto com as necessidades das instituições de ensino, das quais a sexualidade ganhou um papel de destaque.

Segundo os relatos apresentados, as escolas lidavam com o tema da sexualidade basicamente de duas maneiras. A primeira, vinculada, principalmente, às escolas de Ensino Fundamental, utilizava a matriz do corpo biológico e dava conta do trabalho mais preventivo, ou seja, da transmissão de informações sobre os métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. A segunda, propunha uma ação de deslocamento e silenciamento da sexualidade, utilizada principalmente nas escolas de Educação Infantil. Em ambas, as justificativas para essas estratégias eram a falta de preparo dos educadores para trabalhar num viés mais social e cultural, ausência de espaço no currículo ou ainda no receio das consequências de um trabalho como esse nas famílias dos estudantes.

Diante deste panorama, em 2009, foi proposta a realização de um processo formativo que disponibilizasse subsídios para que professoras e professores pudessem inserir a Educação em Sexualidade no cotidiano escolar. A carga horária inicial era de 30 horas e contou com a participação de gestores, professores e familiares de escolas. Este processo foi coordenado pela UNESCO e executado pela Organização Não Governamental - ONG ECOS Comunicação em Sexualidade<sup>5</sup>. Este curso teve duração de três anos (2009 a 2011) e contou com a participação de mais de 80 escolas do distrito.

Apesar do enfoque oficial sugerido no título do curso, foi proposta a utilização do conceito de Educação em Sexualidade em lugar de Educação Sexual ou Orientação Sexual, pois, assim, estaria garantida maior amplitude na concepção do que é sexo e do que é sexualidade - abarcando toda a complexidade relacionada às questões sociais, culturais e econômicas - e a possibilidade de realizar discussões de forma transversal no cotidiano

---

<sup>5</sup> A ECOS, mais especificamente esta pesquisadora, participou da organização do processo formativo ao longo de dois anos do projeto (2010 e 2011). A organização foi responsável por elaborar e realizar o curso formativo com os profissionais da Educação tendo como referência as diretrizes e conceitos adotados pelo projeto.

escolar. Além disso, o conceito de Educação em Sexualidade transcende a temática para uma esfera política, pois considera o acesso às informações e a reflexão sobre a sexualidade como um direito de todas as pessoas, incluindo crianças e jovens.

Como estratégia de continuidade das atividades e fortalecimento da discussão da sexualidade na escola, o PSH propôs que as reflexões realizadas nas formações fossem estendidas para a equipe escolar nos momentos de formação continuada em grupo, realizado no interior na escola. Neste sentido, a chamada para os cursos do projeto pressupunham a participação de um profissional da equipe técnica (direção ou coordenação) e um professor com atribuição em sala de aula. Acreditava-se que esta composição conseguiria garantir a promoção e o desenvolvimento da Educação em Sexualidade com a equipe escolar por parte da equipe técnica (direção e/ou coordenação) e, em paralelo, possibilitar a realização de atividades e projetos por parte dos professores que estavam em sala de aula. Foram disponibilizados também diversos materiais (livros, DVDs, manuais, etc.) para todas as unidades escolares participantes, para apoiar a ampliação das ações educativas.

Contudo, na avaliação desta primeira formação, foi possível perceber que existiam empecilhos na realização das atividades na escola, algumas delas muito semelhantes às encontradas no início, no momento do levantamento dos trabalhos e projetos realizados nas escolas e outras, relacionadas às dificuldades de adequar as discussões realizadas no curso para a realidade escolar. Diante disto, o PSH propôs uma nova modalidade de formação voltada para a supervisão de projetos e atividades desenvolvidos nas escolas.

Nos anos seguintes (2010 e 2011) foram realizadas estas duas modalidades de formação. A primeira, voltada para a formação geral, com apresentação dos conceitos e possíveis metodologias a serem utilizadas para o trabalho de Educação em Sexualidade. E a segunda, centradas em ações e projetos realizados nas escolas. Para tanto, a primeira atividade proposta foi a construção de um plano de trabalho a ser realizado na unidade escolar. Ao todo, foram constituídas oito turmas, com uma média de vinte participantes durante os três anos do projeto.

Os relatos dos profissionais que realizam trabalhos de Educação em Sexualidade no ambiente escolar apresentavam desafios, mesmo depois de passarem pelos processos formativos. Segundo eles, era possível garantir esse conteúdo com seus alunos, nas aulas, mas colocá-lo como um tema a ser integrado ao projeto político pedagógico era difícil e, muitas vezes, inviável. Mesmo as escolas que já realizavam algum trabalho (palestras e ações

pontuais) fizeram questionamentos e apontaram obstáculos para realização de projetos mais amplos relacionados a essa temática.

Ficou evidente que, mesmo com a garantia de recursos mínimos oferecidos no contexto de um projeto social, para a implantação do trabalho em educação em sexualidade, a dificuldade apresentada pelos professores participantes do Projeto Segurança Humana era similar ao vivenciado em outras realidades brasileiras, uma vez que educação em sexualidade estava sujeita ao interesse e à disponibilidade de professores e professoras.

Historicamente, a Educação é vista com um espaço privilegiado para a elaboração de estratégia para o enfrentamento de processos de exclusão e desigualdades, sendo a escola entendida como um espaço fundamental para o exercício dessas novas práticas. Conseqüentemente, o professor ocupa lugar de destaque - um agente catalizador - nestes processos de mudança de paradigma. Por outro lado, são cada vez mais evidentes as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em suas práticas, em especial as que estão relacionadas à sexualidade, principalmente quando a temática interfere na relação com os estudantes de uma maneira geral.

Diante desta contextualização, esta pesquisa optou por ir a campo e escutar o que essas pessoas tinham a dizer sobre a educação em sexualidade para, com isso, contribuir na problematização de alguns pontos apresentados, reconhecendo suas complexidades e propondo outras questões para novas pesquisas.

### 3.3. Participantes da pesquisa

Para refletir sobre a questão apresentada neste estudo, a estratégia escolhida foi a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da Educação vinculados às escolas participantes do Projeto Segurança Humana.

Segundo Duarte (2002), a definição dos requisitos e características das pessoas entrevistadas é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações, a partir das quais é possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Nesta linha, a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos possíveis participantes da pesquisa, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituíram um problema a ser enfrentado, já que se tratava da base sobre a qual grande parte do trabalho de campo foi assentada.

Tendo esse referencial, a escolha do presente estudo se deu pelo fato dessas escolas estarem envolvidas num projeto que tinha, em seus preceitos, os direitos sexuais e reprodutivos e, por isso, apresentarem as condições mínimas para a implementação de ações relacionadas a estes temas com seus alunos e alunas. Outro ponto considerado foi a possibilidade de multiplicação dos conteúdos discutidos no curso, pelos participantes, com o restante das equipes escolares. A delimitação dos possíveis entrevistados contemplava todos os profissionais das escolas mencionadas acima, que trabalhassem direta ou indiretamente em salas de aula. Neste sentido, membros da equipe técnica que não estivessem diretamente envolvidos com a execução dos trabalhos em sala de aula e profissionais que não participaram do curso também foram considerados como possíveis participantes de pesquisa.

Para acessar essas pessoas foi feito um primeiro contato via correio eletrônico baseado nas listas de participantes das turmas dos três anos do curso do Projeto Segurança Humana. Todas as pessoas participantes dos cursos fizeram parte desta primeira etapa. Foi enviada uma mensagem padrão com informações iniciais sobre o estudo, convidando-as para participação na pesquisa (APÊNDICE A).

Dos 60 endereços eletrônicos iniciais, 20 pessoas responderam aos convites, mas apresentaram empecilhos a partir do momento em que foi proposta a realização da pesquisa na escola em que o profissional estava trabalhando. Os motivos foram os mais diversos: mudança de escola e conseqüente descontinuidade do trabalho realizado pelo professor ou professora, receio em apresentar dados e informações sobre sua prática e dificuldade em determinar um horário e local para a realização da entrevista. Diante deste contexto, optou-se

por focar nas pessoas que apresentaram interesse prévio e iniciar diversos contatos telefônicos para o esclarecimento e posterior agendamento de visitas às escolas para apresentar melhor a proposta de estudo.

Levando em consideração a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e realização de algum tipo de atividade (palestras pontuais e atividades esporádicas vinculadas ao calendário nacional, projetos e programas) referente à educação em sexualidade na escola, foram selecionados sete profissionais para a participação na pesquisa. Datas, locais e horários, tanto das conversas iniciais como das entrevistas, foram definidos pelos entrevistados.

Na medida em que os contatos com os participantes do Projeto Segurança Humana eram realizados, foi possível identificar um número considerável de agentes escolares participantes. Essas pessoas participam do cotidiano da escola, principalmente de crianças de até cinco anos, mas não são responsáveis por estruturar projetos e propostas pedagógicas com as crianças. No que se refere a temas como a sexualidade, este processo se mostra evidente, pois nem sempre as diretrizes e condutas a serem adotadas com as crianças em sala de aula são compartilhadas entre a equipe escolar como um todo.

Pensando em ampliar as possibilidades e garantir a diversidade de opiniões foi solicitado a estes sete profissionais que indicassem outros que pudessem contribuir para a pesquisa. Esta estratégia foi vital para ampliar o universo dos entrevistados e possibilitou explorar a dinâmica na qual a sexualidade está inserida no ambiente escolar, pois estas indicações trouxeram outros professores (pares), além de profissionais da coordenação, direção e agentes escolares.

Assim, não existia um número pré-determinado de pessoas a serem entrevistadas, o procedimento adotado foi a realização das primeiras entrevistas, solicitação das indicações e realização das novas entrevistas até que o material obtido permitisse uma visão mais completa das situações apresentadas no meio escolar. Em outras palavras, a compreensão de “[...] significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, ideias e sentimentos” (DAUSTER, 1999 *apud* DUARTE, 2002, p.143 -144).

### **3.3.1. Perfil dos entrevistados**

Todas as pessoas entrevistadas tinham em comum a ligação com a área de Educação e trabalhavam em escolas circunscritas pelo Projeto Segurança Humana no subdistrito de

Itaquera. Ao todo, foram realizadas 15 entrevistas com profissionais vinculados a sete escolas, das quais três instituições contaram com três entrevistados, duas com duas pessoas participantes e outras duas, somente com um participante. Entre as faixas etárias dos estudantes atendidos por estes equipamentos, três eram voltados para Educação Infantil e quatro ligados ao Ensino Fundamental.

### **3.3.1.1. Coleta de dados: a entrevista como ferramenta para a pesquisa qualitativa**

A escolha pela entrevista semiestruturada como opção metodológica para coleta dos materiais empíricos para esta pesquisa se deu por conta de seu caráter relacional com os entrevistados e das possibilidades de leitura, interpretação e análise que esta forma de coletar possibilita (CAMARGO, 1984). A entrevista é utilizada para conhecer o que determinada pessoa considera como relevante (pensamentos, sentimentos e intenções) a respeito de um determinado tema. Neste sentido, ela não pode ser utilizada como captadora de verdades, mas sim como uma possibilidade de aprofundar e fundamentar o entendimento sobre determinadas questões, sob a ótica do entrevistado, para se refletir sobre determinada realidade.

No estudo em questão, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas, mediante roteiro (APÊNDICE B) com eixos norteadores, ou seja, tópicos que foram abordados ao longo da conversa com o entrevistado. Segundo Minayo (1996), este tipo de entrevista é estruturada por uma lista de assuntos (tópicos) a serem abordados sem que o entrevistador tenha que ficar preso ou condicionado a uma ordem pré-determinada. Segundo a autora, elas podem configurar conversações - o fluxo de perguntas é flexível.

A proposta aqui foi respeitar o ritmo e formas de condução do entrevistado da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, garantir que as informações básicas para o trabalho pudessem ser abordadas e exploradas. Queiroz (1988 *apud* DUARTE, 2002) destaca o papel do pesquisador na direção da entrevista com o intuito de atender aos objetivos investigativos da pesquisa e às questões apresentadas na pesquisa. Dirigir não significa induzir, pois, no limite, quem decide o conteúdo e a forma das falas é a pessoa que está sendo entrevistada.

A elaboração do roteiro de entrevista requereu um trabalho intenso para delimitação dos temas que deveriam ser abordados e quais caminhos possíveis para o acesso a tais informações. Isto porque a proposta desta pesquisa não foi avaliar o Projeto Segurança Humana, nem os impactos do curso de formação, mas refletir sobre as concepções de educação em sexualidade destes profissionais da Educação a partir de questões que se

desdobraram durante a implementação do PSH nessas escolas e as dificuldades apresentadas pelos educadores. Muitas inquietações puderam ser identificadas no roteiro quando ele ganhou significado na interação entrevistador/entrevistado. Por este motivo, foram realizadas entrevistas piloto visando avaliar a necessidade de possíveis adequações nos roteiros básicos de entrevistas. Ao todo, foram realizadas duas entrevistas avaliadas como fundamentais para a construção deste roteiro de pesquisa. Ao longo deste processo foi possível perceber que a aprendizagem para a realização das entrevistas se dá na prática, pois é necessário buscar a melhor maneira de formular perguntas e controlar as próprias expressões de aprovação e negação com relação às respostas dadas pelos entrevistados, por exemplo.

Concluiu-se que o roteiro deveria ser um instrumento flexível que auxiliasse na orientação da condução da entrevista. Neste raciocínio houve a necessidade de especial atenção para avaliar se este instrumento atendia aos objetivos definidos para a pesquisa. Vale ressaltar ainda que, posteriormente, estas duas entrevistas foram integradas ao material da pesquisa, pois se considerou que, apesar das modificações feitas a partir de suas falas, estas pessoas poderiam ser incluídas como participantes de pesquisa, contribuindo assim para exploração e reflexão do problema deste estudo.

### **3.3.1.2. A entrevista propriamente dita**

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2012. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas em que os participantes trabalhavam, geralmente no horário de contra turno e em salas previamente separadas para tal atividade. O procedimento básico de cada entrevista contava de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realização da entrevista, encaminhamentos e convite para apresentações dos resultados iniciais.

A apresentação do TCLE (APÊNDICE C) consistia na leitura e assinatura do termo e, neste momento, eram feitos os esclarecimentos com relação aos objetivos do trabalho e aos direitos dos participantes: anonimato, silêncio em relação a algum tema e possibilidade de desistirem de participar a qualquer momento, sem constrangimentos ou algum tipo de prejuízo, assim como solicitar que suas informações sejam desconsideradas no estudo, sem qualquer ônus.

A entrevista tinha início com uma explicação sobre o tema da pesquisa, o resgate da conexão da pesquisadora com o projeto Segurança Humana, para em seguida desconstruir

qualquer expectativa de avaliação do trabalho das escolas relacionado ao programa. A necessidade deste esclarecimento se apresentou logo na entrevista piloto, pois num primeiro momento a fala de um dos entrevistados foi focada na avaliação do programa. Em seguida, as pessoas entrevistadas eram solicitadas a falar sobre suas vidas e contar sobre o início ou aproximação com a temática da educação em sexualidade e, a partir daí, os temas do roteiro foram abordados conforme a conversa ia decorrendo.

Os encaminhamentos eram realizados no momento em que a entrevista tinha se encerrado, pois era nesta hora que a pesquisadora propunha a apresentação da entrevista transcrita para a validação do/a entrevistado/a.

No que tange ao registro das entrevistas, foram feitas gravações das 15 entrevistas com os profissionais de Educação e, ao final de cada entrevista, era feito um registro com as impressões e questionamentos apresentados durante a conversa. Também foram registradas observações a respeito das dinâmicas encontradas em cada escola e, de alguma maneira, todo esse material foi utilizado para a elaboração da análise.

Entre as entrevistas foi criado um espaço de tempo proposital para a escuta da última entrevista e elaborações de possíveis alterações na estratégia de abordagem ou roteiro de entrevista. É interessante destacar que, à medida que se escutou as diferentes respostas dadas às perguntas elaboradas nas entrevistas, foi possível avaliar criticamente o desempenho da pesquisadora e corrigi-lo gradativamente, o que se tornou, um enorme aprendizado para a construção da pesquisa propriamente dita.

Todas as falas foram gravadas e, posteriormente foi feita a transcrição completa, respeitando, ao máximo, hesitações, pausas e repetições de cada uma das falas. Estes textos foram apresentados para as pessoas entrevistadas para que pudessem acrescentar, completar ou alterar o conteúdo. Das 15 pessoas entrevistadas, oito responderam ao contato para a revalidação das entrevistas e somente uma solicitou a alteração de seu texto com retirada de um fragmento que dizia respeito a uma criança específica, a justificativa dada pela entrevistada para a modificação foi o receio de se reconhecer a criança. Nenhuma pessoa cancelou o seu texto.

As descrições e reflexões foram registradas num caderno de campo. Estes registros (descrições dos caminhos percorridos na pesquisa) mostram-se de grande importância para compreender e aprofundar as vivências, das práticas da educação em sexualidade em sala de aula, além de resgatar e complementar as entrevistas realizadas para a pesquisa.

Foi previsto também, um convite para uma devolutiva grupal com os participantes. A proposta deste encontro foi apresentar os principais resultados e refletir sobre as possibilidades de utilização destes dados na construção de novas problemáticas de pesquisa.

### **3.4. Proposta de Análise**

A estruturação deste trabalho se iniciou com a leitura de documentos sobre as políticas públicas e programas referentes à Educação em Sexualidade na Educação; dos documentos sobre o Projeto Segurança Humana, mais especificamente, os registros de formação continuada; transcrições das entrevistas com os profissionais de Educação e os relatos de observações obtidos ao longo deste processo.

A análise propriamente dita teve início com o final da coleta de dados, com inúmeras leituras dos materiais para elaboração de categorias descritivas que agrupassem elementos, ideias, expressões e outros aspectos que pudessem apresentar características comuns. A proposta foi realizar uma análise de conteúdo, criando uma estrutura que possibilitasse a interpretação à luz dos conhecimentos mais amplos relacionados à educação em sexualidade.

Segundo Duarte (2002), a confiabilidade e legitimidade de um estudo como este dependem, fundamentalmente, da capacidade da pesquisadora articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal forma que estas se tornem lentes, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Diante disso, todo o processo do presente estudo foi permeado por leituras e retomado ao projeto de pesquisa para que se pudesse garantir que a pergunta norteadora pudesse ser respondidas nas entrevistas.

#### **Quais as concepções de profissionais da Educação acerca da Educação em Sexualidade?**

Esta questão se mostrou uma reflexão a ser construída a partir das falas dos entrevistados e dos dados e informações referentes à Educação em Sexualidade. Toda análise se deu a partir deste questionamento.

A leitura foi direcionada para a busca de regularidades e padrões que pudessem servir de subsídio para a criação de unidades. Vale salientar que, as construções das unidades foram feitas a partir, estritamente, das falas dos entrevistados, isso por conta do eixo norteador de que a compreensão dos pontos de vistas e percepções das realidades pode diferir de pessoa para pessoa. Esta foi a esfera deste estudo, refletir sobre as complexidades encontradas nas falas de professores em situações similares, mas com percepções distintas desta realidade.

Optou-se por construir a análise a partir de um texto corrido, com a inserção das categorias inscritas no documento sem a necessidade de destaque ou separação. Esta proposta se mostrou mais proveitosa para as apresentações das discussões estruturadas a partir das falas das pessoas entrevistadas.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta deste capítulo foi realizar a reflexão das falas dos profissionais da educação sobre suas opiniões e vivências a respeito da Educação em Sexualidade em perspectiva ao questionamento e ao referencial teórico apresentados no presente trabalho. Optou-se pela utilização do termo de concepção para explorar toda a capacidade, ato ou consequência da compreensão sobre algo. Neste sentido, ele está relacionado ao resultado de algum processo de criação, conhecimento, ideia ou opinião sobre determinado objeto ou situação (AURÉLIO, 2010). Ele tem em sua origem na palavra *conceptio* que está ligada à maneira pessoal de enxergar, sentir ou compreender algo. Propor um estudo sobre as concepções de Educação em Sexualidade de um determinado grupo de pessoas é escolher aprofundar e refletir suas práticas, opiniões e falas sobre a sexualidade e as concepções que permeiam esses movimentos.

O foco nas falas e opiniões dos profissionais de educação se deu pelo fato de acreditar que a fala pode sistematizar e até potencializar atitudes e intenções de uma pessoa para com seu entorno - locações e pessoas do ambiente escolar. Especificamente, nesta pesquisa, há um recorte, que delimitou as falas dos profissionais nas situações ocorridas nas escolas, nas estratégias utilizadas para abordarem os temas relacionados à sexualidade em sala de aula, mas acima de tudo nas considerações dos profissionais de educação a respeito do que acreditam ser pertinente trabalhar no ambiente escolar no que se refere à sexualidade. Neste estudo, parte-se do pressuposto de que as práticas influenciam a fala a respeito da Educação em Sexualidade e o inverso também ocorre, pois as ações e posturas adotadas no cotidiano escolar refletem na opinião e compreensão de determinada realidade. Foram abarcados, no corpo desta análise, os dizeres sobre as situações ocorridas nas escolas, sobre as estratégias utilizadas para abordarem os temas relacionados à sexualidade no ambiente escolar no seu sentido mais amplo. O desafio foi recolher os fragmentos dos discursos, construir hipóteses e reflexões, levantar dúvidas e reafirmar convicções para a construção das explicações e resultados que pudessem contribuir para o andamento das reflexões sobre a Educação em Sexualidade no país.

A análise teve início na coleta de dados, pois foi a partir da leitura dos materiais do Projeto Segurança Humana, das diretrizes municipais para o trabalho de Educação em Sexualidade nas escolas, que a construção do roteiro de entrevistas foi elaborado. Com a

realização e transcrição das entrevistas os primeiros materiais foram revisitados a fim de buscar tendências e constâncias nas falas e depoimentos.

Especificamente em estudos como este a característica marcante é a constante necessidade de se aprofundar em reflexões teóricas, evidenciando similaridades e diferenças encontradas nos discursos dos participantes da pesquisa. Este movimento é diretamente marcado pelo trabalho da pesquisadora em criar pontes entre o microcosmo encontrado na coleta de dados e a teoria que respalda esta pesquisa. Neste sentido, o uso dos procedimentos analíticos e, especificamente na análise, os procedimentos interpretativos, foi respaldada pelo arcabouço teórico pautado ao longo do estudo. Martins (2004) aponta para este movimento evidencia que a variedade do material obtido neste processo exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, “[...] por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.” (MARTINS, 2004, p. 292).

Tendo essa reflexão como pano de fundo, pensar nas diferentes concepções de profissionais da educação a cerca da Educação em Sexualidade é buscar diferentes maneiras de se entender este conceito. É propor um questionamento efetivo sobre a utilidade do trabalho com o tema da sexualidade nas escolas e nas vidas de alunos e alunas, pois ele pode estar a serviço da manutenção do *status quo* ou, no outro extremo, pode contribuir para o autoconhecimento e para a construção de experiências libertárias. Entre esses pontos existe toda uma gama de expressões e posicionamentos que, muitas vezes, se complementam ou são contraditórios entre si, mas que, independente dos casos, podem possibilitar a reinvenção das práticas educativas referentes à sexualidade.

#### 4.1. Perfil das pessoas entrevistadas

Todas as pessoas entrevistadas tinham em comum a ligação com a área de Educação e trabalhavam em escolas circunscritas pelo projeto Segurança Humana, no subdistrito de Itaquera. Ao todo foram realizadas 15 entrevistas com profissionais vinculados a sete escolas, das quais três instituições contaram com três entrevistados, duas com duas pessoas participantes e outras duas, com somente um participante. As faixas etárias de atendimento das unidades escolares foram divididas da seguinte maneira: três escolas eram voltadas para educação infantil e quatro ligadas ao Ensino Fundamental. Os dados abaixo são dos 15 profissionais da educação que participaram da entrevista. Basicamente essas informações foram colhidas ao longo das entrevistas.

Escolas	Nome (fictícios)	Sexo	Idade	Cargo	Tempo de trabalho	Formação	Estado civil	Religião	Já tinha feito algum curso em sexualidade
EMEF 1	Rosa	F	48	Professora	20 anos	ciências e matemática	Casada	Católica	Sim
	Eliana	F	41	Professora		pedagogia/biologia	Separada	Evangélica	Não
	Camila	F	41	Coordenadora	21/2 como coord	pedagogia/ed artística	Casada	-	Não
Cei 1	Marília	F	54	Agente de apoio/readaptada	21 anos	ensino médio	Viúva	Evangélica	Não
	Carolina	F	42	Agente escolar	10 (limpeza e depois cuida da cantina)	ensino médio	Casada	Católica	Não
EMEI 1	Simone	F	35	Agente escolar	10 anos	ensino médio	Casada	Católica	Não
	Samanta	F		Diretora	24 (21 prof/3 diretora)	pedagogia	Casada	-	Não
EMEF 2	Tatiana	F	38	Professora	18 anos	Biologia	Solteira	-	Sim
	Fabio	M	42	Professora	4 anos	matemática	Casado	Católico	Não
	Renata	F	63	Diretora	20/7 como diretora	Pedagoga	Casada	Católica	Não
EMEI 2	Adriano	M	58	Coordenador	15 anos	matemática, pedagogia, psicopedagogia e direito	Divorciado	Espirita	Não
CEI 2	Pedro	M	23	aux. Técnico em educação	5 anos	pedagogia	Casado	Cristão	Não
EMEF 3	Larissa	F	42	Professora	23	pedagogia	Solteira	Católica	Sim
	Silva	M	38	Professor	12	pedagogia	Separado	Católica	Sim

	Clarissa	F	39	Professora	10	pedagogia	Casada	Católica	Sim
--	----------	---	----	------------	----	-----------	--------	----------	-----

Como primeira aproximação da análise deste estudo, é necessária que sejam feitas algumas considerações a respeito do perfil dos entrevistados. Das 15 pessoas entrevistadas, 11 são mulheres e quatro, homens. O tempo de exercício da profissão gira em torno de dez anos, não tendo ninguém com menos de quatro anos de experiência. Esta proporção acompanha os dados nacionais<sup>6</sup>, nos quais a presença na educação básica é basicamente feminina, com pessoas acima de 35 anos idade e com mais de cinco anos de experiência.

Outro ponto a ser considerado é a função exercida no momento da entrevista. Destas, sete são professoras, duas diretoras, duas coordenadoras, três agentes escolares e uma pessoa é auxiliar administrativa. Esta diversidade se deu por dois motivos. Primeiro, porque o Projeto Segurança Humana inovou ao possibilitar que outros profissionais, além dos professores, pudessem participar dos cursos de formação em Educação em Sexualidade. Em segundo lugar, houve a intenção por parte da pesquisadora, de abranger o maior número de entrevistas nas escolas, ou seja, conforme apresentado no método, o primeiro contato foi feito com as pessoas participantes do Projeto Segurança Humana. A partir daí, os outros entrevistados foram indicados por estas pessoas devido ao envolvimento com o trabalho de Educação em Sexualidade realizado na respectiva escola. Isto explica o motivo pelo qual alguns entrevistados não relataram nenhuma formação específica no tema, mas estiveram envolvidas com o trabalho realizado em suas escolas.

A questão da religião é um ponto importante a ser salientado, pois este grupo se mostrou majoritariamente religioso, mesclado entre as religiões católica e evangélica, além disso, algumas pessoas não manifestaram suas crenças religiosas na entrevista.

Estas informações compuseram, juntamente com os fragmentos das falas, observações e materiais sobre projetos de Educação em Sexualidade - base para a análise que vem a seguir. Cabe dizer que a divisão proposta aqui tem uma função, organizar a apresentação dos achados da pesquisa, pois os pontos apresentados se sobrepõem nas discussões e aprofundamentos apresentados ao longo deste capítulo. Dessa forma, a ideia desta estrutura não é delimitar e restringir as possibilidades de análise, mas buscar uma ampliação capaz de se aproximar da realidade vivenciada pelos entrevistados e propor questionamentos e problematizações que possibilitem novas pesquisas e estudos na área.

---

<sup>6</sup> Fonte: MEC; INEP; DEED, 2012

#### 4.2. As concepções dos profissionais de educação sobre o trabalho com a sexualidade na escola. É possível falar em Educação em Sexualidade?

Pensar nas concepções dos profissionais da educação sobre a Educação em Sexualidade coloca o desafio de aprofundar a maneira como estas pessoas compreendem a sexualidade propriamente dita. Esta não é uma tarefa fácil, pois os entrevistados apresentam uma dinâmica interessante, na qual, a sexualidade foi tratada como um tema que escapa aos significados e descrições, tornando mais difícil encontrar palavras para descrever o que se quer dizer. Patton (1991) ironiza essa situação de polissemia ao dizer que “a linguagem do sexo, é tão imprecisa, tão polivalente que é ‘difícil’ saber quando estamos falando sobre sexo e quando estamos falando sobre negócios ou política ou outras questões importantes (como educação)” (PATTON, 1991 *apud* BRITZMAN, 2000).

Assim, Rosa coloca que, no início da sua carreira, o entendimento da sexualidade estava intimamente ligado à relação sexual, Carolina e Adriano dizem que “[...] é uma coisa normal e natural, todo mundo tem”. Renata coloca que a sexualidade “[...] faz parte do ser humano” e neste sentido deve abarcar a reflexão sobre a intersecção entre religião e sexualidade. Entendimento parecido tem Eliana, que coloca a importância de se ter uma formação religiosa para pautar a reflexão sobre a sexualidade, pois para ela “[...] ter uma formação (religiosa)... valoriza, não previne apenas”. Camila apresenta a sexualidade como “[...] algo que permeia tudo, sentimento, emoção e força que é a sexualidade, sendo muito rica nas suas falas, mas o que eu acho interessante ela é mais ricas em seus silêncios”. Tatiana coloca o conceito de sexualidade como uma interação, “[...] é uma parte da vida, é biológico, é psicológico e cultural”. Pedro coloca que o “[...] conceito de sexualidade que tem haver com o prazer e a exploração de si e a outra é essa ideia de limite e respeito”. Pode-se dizer que os entendimentos são amplos, mas que apresentam alguma proximidade no que diz respeito à valorização dos elementos biológicos e afetivos, colocando as pessoas em patamar de igualdade no que se refere à sexualidade.

Quirino e Rocha (2012) justificam este caráter essencialista da sexualidade, pelo fato de que este entendimento ainda é pautado no modelo científico legitimado pela sociedade atual na qual as ciências biológicas são socialmente referendadas para se falar de sexualidade e sexo, o que, nessa perspectiva, amplia a naturalização desse constructo histórico social. Em outras palavras, falar da sexualidade é falar de algo universalizado entre as pessoas que deve apresentar determinadas características para se manifestar. Sendo assim, a sexualidade

encontra um possível consenso como parte da vida das pessoas, mas quando o assunto é a sexualidade de crianças e adolescentes, suas manifestações não são encaradas da mesma maneira.

*“A professora X faz o trabalho com os alunos do período da tarde e ela estava chocada, pois todas as perguntas eram feitas na primeira pessoa. Não é uma dúvida geral, fica bem evidente que são relatos de experiências que ele já viveu!” (Fábio).*

*(Caso de uma menina de 13 anos que estava lhe contando sobre uma suposta gravidez)... Por que são muito novas, né? 13 anos, 14 anos é muito nova. Mas meu papel é manter-me forte, mas por dentro ‘é tão novinha’.*

*\_ E você acha que deveria ser como?*

*\_ Eu acho que elas tinham que se preservar mais, usar o preservativo para não cair na pílula do dia seguinte, tomar mais cuidado, mas infelizmente não é como eu acho que deveria ser. Então tem que lidar com a realidade deles, é muito difícil.*

(Tatiana)

*“É uma coisa que eles vivenciavam mesmo. Aí tem novela, tem filme, muitos moram num cômodo só. Então é algo que eles vivenciavam mesmo, todo dia a dia. Vivenciavam mesmo, como jogar bola...então eu me surpreendi” (Renata).*

Estes trechos colocam a sexualidade vista como algo problemático, todavia ao se aproximar dos trechos das falas da Fábio, Tatiana e Renata é possível observar que esta concepção está intimamente ligada ao caráter inesperado da manifestação da sexualidade por parte das crianças e adolescentes. A impressão é que as pessoas não esperavam que houvesse esse tipo de manifestação por parte dos estudantes, principalmente, se esta manifestação estiver aliada a um questionamento ou uma prática.

O mesmo pode ser dito sobre as políticas e projetos que apresentam em suas justificativas dados colocados de maneira alarmista para a proposição de um trabalho de educação sexual com crianças e jovens. Pode-se dizer que as propostas de trabalhos mais consistentes<sup>7</sup> relatados nas entrevistas surgiram a partir de situações vivenciadas nas escolas, situações estas, inesperadas e entendidas como problemas que necessitavam ser enfrentados.

*(O trabalho começou) com essa turma específica que deu esse probleminha (grupo de meninos brincando com o pênis um do outro) todo e aí os pais autorizaram e foi um trabalho assim iniciou por uma*

---

<sup>7</sup> Trabalhos que vão além das ações pontuais como palestras e propõe ações permanentes, muitas delas integradas entre as áreas da educação e saúde.

*necessidade da escola, aí como eu trabalhava lá eu trouxe pra cá porque eu já trabalhava a noite lá em outra escola com essa turma do noturno aí quando eu vim pra cá eu já trouxe.*

(Larissa)

Hincapié e Quintero (2012) colocam que os eventos relacionados à sexualidade evocam a legitimidade da escola para interferir nos corpos das pessoas, em especial de alunos e alunas, com a promessa de reparar as ações e promover comportamentos que se apoiam na ideia de saúde, proteção e responsabilidade. O trabalho surge como alternativa para preparar alunos e alunas para uma vivência que está por vir, cabendo à escola, ensinar as habilidades para a adoção de comportamentos adaptativos que garantam aos estudantes uma diminuição dos riscos.

Curiosamente, é possível observar uma cisão, pois ora os alunos e alunas são considerados muito imaturos para a reflexão sobre a sexualidade, ora eles já têm informações que acabam sendo concretizadas em ações das mais diversas ordens.

*Vamos começar com a 5ª. série, no começo eu achei que a 5ª. série era muito nova 'Imagina eles são muito pequenos. É melhor a gente conversar com os maiores' E até no começo a gente começou com a 8ª. mesmo por que a 8ª. ia embora primeiro e não podia sair sem nenhuma orientação. Então os primeiros meses foram a 8ª. e depois a gente foi descendo. Mas aí, chegou na 5ª. e a gente pensou 'ah, eles são muito pequenos. Será que a gente não está adiantando?' Tudo bem se eles perguntarem a gente responder, mas se a gente adiantar a pergunta isso pode ser ruim.*

*Mas nós ficamos surpresa com as respostas que eles deram. Eles sabiam o remédio que fazia aborto, onde comprava e para que servia. Então, aquela criança ia contando, para nós e para a agente de saúde todas essas coisas e passavam essas informações entre elas. Então eu fiquei surpresa por que até estava achando a 5ª. série muito cedo e aí eu saí de lá achando que a 5ª. série era tarde, tinha que começar dos menores, não sei se da 3ª ou antes por que já tinha acontecido um monte de coisa na 5ª que a gente nem fazia ideia.*

(Renata)

A escola é entendida, por grande parte dos entrevistados, como um espaço privilegiado para a socialização de crianças e jovens. Apesar dos esforços para que haja relações mais horizontais entre alunos e professores, são os adultos, no caso, os professores, que sabem o que apresentar, quanto desse conteúdo deve ser discutido e, principalmente, como essas informações devem chegar até os alunos e alunas. No que se refere à sexualidade, isso fica evidente, pois é a partir deste espanto com as manifestações da sexualidade que surge a

justificativa e demanda para o trabalho com o tema da sexualidade nas escolas, mas não é um trabalho qualquer, trata-se de ações pensadas para a adequação de alunos e alunas a uma prática socialmente aceita. Sobre o trecho acima, é possível se questionar: qual o momento correto para se falar sobre a sexualidade com crianças e jovens? Qual a referência? O fato dos estudantes saberem sobre o aborto, faz com que seja necessária a iniciação de que tipo de educação? Aqui fica embutida a necessidade de um trabalho com a sexualidade que leve em consideração uma pedagogia de produção da normalidade com uma diretriz moralizante a respeito do que alunos e alunas podem e devem saber e fazer. Todo esse processo acaba tendo a referência geracional, na qual o adulto decide o que e como o tema deve ser trabalhado.

*[...] existem alguns assuntos que nós vamos estudar mais pra frente vocês vão ter orientação sexual na 7ª. série provavelmente vai ser comigo...’ então eu não deixei de responder eu apenas fui tornando a resposta um pouco mais leve, ‘então existe todo um processo relacionamento sexual que vocês vão aprender...’ e aí eu fui entrando já nas outras partes das explicações porque 4ª. Série é muito cedo se você for falar exatamente a relação sexual em si eu não podia chegar na 4ª. série e falar assim o pênis penetra aqui dentro da vagina por que por mais que uma ou outra (criança) possa saber a maioria vai falar ‘o que é isso? O que acontece?’.*

(Eliana)

A pergunta colocada pela Eliana é bem pertinente, o que será que acontece se várias crianças se interessam pela dúvida de outra? Elas se sentirão instigadas a fazer mais perguntas? Qual o limite que deve ser adotado?

Camila traz outros pontos para esta reflexão, pois diz que a discussão mais ampla sobre a sexualidade é evitada quando é feita sem a necessária contextualização para as vidas e histórias dos estudantes,

*Da própria vivência, da própria vivencia, isso não é dito não é falado sobre isso, não é falado sobre isso, quando se fala sobre sexualidade fala-se sobre aparelho reprodutor ou sobre doenças sexualmente transmissíveis é algo muito técnico não se fala sobre outros aspectos que precisam ser abordados, ou vamos falar assim começa sobre higiene são aquelas etapas que todo mundo já sabe eu vejo assim são aquelas pranchas, vamos colocar as pranchas, tira essa prancha que é pra sei lá de sete a oito anos aí tem a prancha de nove a dez anos e assim vai aí da prancha tira e coloca o que é tridimensional e continua e a sexualidade não é uma prancha é como se fosse e eu acho que a prancha é muito significativa mesmo porque é uma tábua rasa é só aqui. Agora do sentimento da emoção da força que é a*

*sexualidade ninguém fala e isso que deveria ser dito por que é essa força que a gente precisa aprender acho que a palavra domar não é o certo, mas, aprender a trabalhar com ela né.*

(Camila)

Britzman (2000) propõe uma discussão sobre as relações entre sexualidade, curiosidade e liberdade. A autora coloca a necessidade de uma educação sexual baseada na curiosidade e na capacidade de exploração que crianças e jovens podem ter com relação ao sexo. Respalhada nas teorias freudianas, Britzman diz que a curiosidade infantil com relação à sexualidade é a base para a construção de um pensamento exploratório, fundamental para a estruturação de conhecimentos. Neste sentido, a escola e seus profissionais devem estar abertos para questionar se os conteúdos pedagógicos afetam a curiosidade do estudante. Pode-se dizer que esta é uma proposta de Educação em Sexualidade na discussão e reflexão e não necessariamente em informativo,

[...] o modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação de eros e da paixão, nós sempre temos algo a fazer, algo a mais a pensar (BRITZMAN, 2000, p.64).

Entretanto, a maioria dos profissionais do ensino fundamental entrevistados para este estudo, coloca a importância de um trabalho com o tema da sexualidade na escola, mas desde que seja informativo e não relacional,

*As dúvidas estavam relacionadas à promiscuidade e em maneiras de contar vantagem não tinha uma preocupação com a saúde... Eram dúvidas bem pesadas mesmo e eu tentei responder da forma mais acadêmica possível. Eu já tinha contato com eles (alunos) e foi um desafio falar desse assunto.*

*Eu evitei juízo de valores, mas eram perguntas bem cabeludas mesmo.*

*- Mas é difícil, né?*

*- Nossa a história mesmo do menino que ficou com duas, ele tem 13 anos! Jesus, o que está acontecendo com essa sociedade? 13 anos?*

*Então é difícil.*

(Fábio)

Esta maneira de encarar a Educação em Sexualidade pode ser justificada pela dificuldade que os profissionais de educação têm em separar os valores pessoais de valores

propostos nas diretrizes e orientações das políticas voltadas para a Educação em Sexualidade. Pode-se dizer que este é um desafio importante para a implantação destas propostas, pois se entende que o trabalho na escola é realizado e até legitimado por políticas públicas. Entretanto, as estratégias utilizadas para a realização destas ações desconsideram as mais recentes discussões acerca de temas relacionados aos direitos sexuais de alunos e alunas. Há um descompasso entre as discussões propostas num nível macro com as realizações feitas pelos profissionais de educação no ambiente escolar.

Se, por um lado, existe a urgência na elaboração de estratégias para que estes profissionais se apropriem dos marcos que regulamentam suas práticas, por outro é necessário que haja um enfoque no apoio técnico a professores para que possam se sentir seguros no exercício de suas profissões e consigam realizar um trabalho sem que necessariamente ele esteja vinculado a uma demanda específica.

Em 2008, a ONG ECOS, propôs um levantamento das políticas mais recentes no campo da educação (programas, projetos, ações e legislações) relacionado à educação sexual/sexualidade tendo como marco histórico o período de 2003 a 2008. O intuito foi identificar se o contexto e as referências normativas do plano nacional que colaboraram para avanços nas políticas educacionais de temas relativos às questões de gênero, diversidade sexual e sexualidade - entre outros correlatos à Educação em Sexualidade - estavam também presentes no currículo de formação inicial docente (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010). Os resultados apresentados mostraram uma ausência de temas relacionados à sexualidade; gênero; direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação inicial de professores, além de uma descontinuidade entre ações e propostas apresentadas como políticas de governo. Esta constatação pode ser uma das explicações para a dificuldade e a falta de parâmetro que os profissionais relatam vivenciar no ambiente escolar.

(relato sobre seu contato com o tema da sexualidade na formação inicial)  
*Nós tivemos um bate papo, um professor finalizou a disciplina e (em uma aula) começou a perguntar se tínhamos dúvidas, e a gente passou uma aula toda falando sobre isso. Eu acho importante, pois como recém-formado, eu vi muito as pessoas, eu acho que na graduação, eu vi muitas pessoas desconfigurarem (sic), você entra com uma formação e sai outra. Eu acho que esse é o momento.*

*Mas com relação à sexualidade eu vi pessoas entram e saindo do mesmo jeito, no mesmo pensamento que entraram. Perdeu, talvez você não consiga recuperar isso, não com tanta eficácia, então eu acho que falta esse recorte.*

(Pedro)

Pedro coloca uma experiência pessoal realizada pela iniciativa pontual de um professor da graduação que, apesar da brevidade, relata a importância da discussão e a maneira como isso pôde sensibilizá-lo para os temas relacionados à sexualidade em sua prática profissional.

Contudo, a formação inicial não é suficiente, pois como aponta Rosa “[...] *you know (da faculdade) com os conteúdos, mas não sabe falar com uma criança sobre isso. Essa é a dificuldade que a gente tem*” (Rosa).

Rosa é uma professora de ciências, formada em biologia. Ou seja, teve em sua formação inicial os conceitos básicos dos processos reprodutivos, além de noções de anatomia e fisiologia, mas Rosa apresenta um ponto que pode ser expandido para a discussão sobre a formação inicial de professores quando faz a diferenciação entre conteúdo e formação. Segundo a professora, o fato de garantir esses conteúdos na formação inicial não quer dizer que o professor se encontrará preparado para lidar com a temática em sala de aula. Eliana relata que “*acho que a minha maior formação foi a minha vida pessoal*”. Neste sentido, pensar numa proposta que utilize a Educação em Sexualidade é estruturar espaços para a formação dos profissionais que leve em conta os conhecimentos teóricos, mas que abra espaço para a reflexão e contextualização das políticas educacionais para o trabalho com o tema de uma maneira constante, pois como afirma Pedro

*um discurso, um paradigma, não se rompe da noite para o dia, nem a base de teoria somente. Então é bom que tenha o preparo, mas é preciso que se tenha essa supervisão, de estar acompanhado e ver o que está ocorrendo, vendo se... Paulatinamente, mas as coisas precisam ser alteradas.*

(Pedro)

É importante destacar que a sexualidade está garantida dentro dos Parâmetros Nacionais Curriculares como orientação sexual e, especificamente em São Paulo, as escolas municipais de ensino fundamental seguem as orientações curriculares e suas correspondentes expectativas de aprendizagens por área de conhecimento e ciclo de aprendizagem. No que diz respeito ao trabalho com a sexualidade, ele está garantido no 8º e 9º ano (7ª e 8ª série) na área de ciência/biologia (SÃO PAULO, 2007).

*Dentro da Prefeitura, nós temos as expectativas por cada matéria e eu fiz parte do grupo de avaliação daquele programa do Ler e Escrever na parte de ciências e nós fomos discutir com as autoras não tinha nas expectativas nada sobre a sexualidade. Está lá restrito a 7ª. e 8ª.*

*eu e uma outra professora falamos ‘ Mas não vamos lidar com isso na 5ª. série? Não vai falar na 6ª? No ciclo I então, nem passava perto!’ Meu, se não colocar isso como expectativa ninguém vai nem trabalhar! Se já tendo no PCN as pessoas não trabalham, se não aparecem num documento oficial das prefeituras as pessoas não vão vem trabalhar!*

*Um documento oficial da prefeitura com resistência! E mesmo assim não veio! Só veio para 7ª e 8ª. Então se tem um professor que está seguindo a risca o documento da prefeitura é somente nessas séries que vão falar do tema. Num documento oficial da prefeitura não aparece! Aparece assim saúde... corpo humano... Se um professor, quiser, lembrar, associar, enfim que isso faz parte do corpo humano e saúde tudo bem. Senão ele vai trabalhar doenças e outras coisas e esquece a sexualidade. Não faz parte do corpo, não faz parte do ser humano!*

(Tatiana)

Todavia, como é colocado na indignação de Tatiana, o fato da temática estar assegurada em políticas educacionais não é garantida sua efetivação, pois há uma descontinuidade institucional que fragiliza e sobrecarrega o trabalho do professor em sala de aula. Segundo a professora, a consequência disto coloca o trabalho com o tema da sexualidade intimamente ligado à disponibilidade e interesse dos professores em realizá-lo a despeito destas políticas. A sexualidade assume, mais uma vez, o destaque nesta reflexão, pois aqui, assim como nas falas dos profissionais de educação, fica difícil de mensurar o que pode e deve ser discutido na escola, pois por mais que a discussão sobre a sexualidade tenha avançado, incorporando questões de cunho social e político, seu trabalho na escola ainda é justificado pela saúde - com enfoque na proteção de crianças e jovens. Em 2006, a ECOS e o Instituto de Saúde realizaram uma pesquisa para entender as articulações e as limitações da política de educação em sexualidade e os resultados apresentados foram similares, pois segundo os autores há uma fragmentação e descontinuidade de projetos e propostas que levem em consideração a adolescência em sua integralidade (PIROTTA et al, 2006).

Esta fragilidade institucional, que gera uma descontinuidade entre propostas e projetos realizados na escola, aliada a visão parcial de crianças e jovens, torna a Educação em Sexualidade algo difícil de ser realizado na escola como um todo.

*“A gente até continua (quando um projeto acaba), mas na nossa área, na nossa sala e só! Não tem essa interação entre as áreas ou entre os professores isso não dá para garantir”*  
Rosa.

Além disso, essa dinâmica coloca o profissional de educação como aquele que decide o que apresentar para os alunos e alunas, quanto desse conteúdo deve ser discutido e, principalmente, como essas informações devem chegar a estas pessoas.

*Por que um projeto, se o professor não acredita não adiante vir de cima para baixo, ele não vai acontecer! Se o professor não acredita, se ele não leva a frente no seu trabalho, se ele não gostar não adianta.*

*Não adiante governo mandar cartilha e material, a única coisa que isso faz é despertar um pouquinho, é motivar um pouquinho, mas se o cara não gostar não adianta insistir. Pode o governo mandar cartilha, mandar carta, que o material vai para o depósito e se perde, não anda. Então isso vai muito de bons professores assumirem, então aqui a gente tem muito projeto por que tem uma equipe muito boa que gosta de assumir.*

(Renata)

Renata sintetiza a relação estabelecida entre as escolas e as políticas e projetos educacionais, na qual a instituição é vista como o centro de convergência de diversas demandas e ferramentas para o trabalho com crianças e jovens. Especificamente, na relação entre as áreas de Saúde e Educação, as escolas foram sobrecarregadas, nas últimas décadas, de múltiplas intervenções desarticuladas, dirigidas à solução de problemas ou objetivos específicos, sem que houvesse estratégias claras que facilitassem a integração das diferentes demandas dentro de um marco conceitual que permitisse avançar na conquista de objetivos comuns e relevantes para os diferentes setores, especialmente saúde e educação (IPPOLITO-SHEPHERD, 2006). Isto fez com que cada escola assumisse prioridades de alguns temas para si a despeito do que estivesse garantido por políticas públicas e investimentos governamentais.

O cumprimento dos currículos fica para segundo plano, pois segundo a professora Eliana ele é muito extenso e é quase impossível de trabalhá-lo a partir das demandas sociais. Como alternativa a professora estrutura um currículo paralelo, contendo os pontos teóricos, mas também é recheado de informações e interpretações com as quais a professora passa a mensagem que acredita ser a mais correta com relação ao exercício da sexualidade.

Eliana coloca da seguinte maneira

*Então assim ele (Livro com as Orientações Técnicas) tem todo o referencial de como trabalhar ciências na quinta, sexta, sétima e oitava série sempre o que passar e como passar então eu falo ele é*

*referencial ele não é via de regra cem por cento, primeiro o que tem ali não dá pra contemplar durante o ano o que tem em um ano você poderia dar em três é irreal você pegar ali dez páginas com cinquenta temas e falar você vai trabalhar em um ano com os alunos indisciplinados como são hoje, não dá, aí eu seleciono e coloco dentro daquilo que eu acho mais viável mais importante mais interessante para os alunos trabalharem.*

(Eliana)

Essa não é uma dinâmica exclusiva dos profissionais da educação, ela também ocorre nas outras relações da escola.

*(O que conteúdo a ser trabalhado com os alunos) vem de lá (Orientações Curriculares) o que você tem que trabalhar em cada série.*

*\_Mas... se os alunos quiserem saber sobre outra coisa?*

*\_Exatamente, mas não podem. Eu lembro na outra escola que trabalhei, que na 5ª era menstruação e corpo humano. Gravidez era para 7ª e 8ª, para 5ª e 6ª eram só essas coisas. Eu acho que as coisas estão avançando, desde 2006 quando trabalhei na escola, hoje você já vê essas coisas na TV, no cinema, não dá mais para segurar as crianças.*

(Rosa)

A sexualidade escapa pelas brechas e aparece em perguntas, questionamentos e brincadeiras ocorridas dentro e fora da sala de aula. Segundo Eliana e Tatiana, a sexualidade ainda tem algo que desperta a curiosidade dos estudantes, pois ao contrário de outros temas discutidos na escola, este diz respeito direto à vida dos estudantes e eles ficam envolvidos com isso.

*[...] e assim tenho paixão pelo que eu faço eu gosto muito de dar aula e gosto de trabalhar com o corpo humano eu acho assim despertar no aluno o interesse é algo que nós temos que conseguir a todo custo. Nós temos uma geração hoje que não tem interesse... Eles não interesse pelo estudo não tem interesse pelas regras pelo conteúdo, mas dentro do que nós estamos falando aqui que é a sexualidade é onde você pega o aluno é o momento em que eles param pra te ouvir eles param pra prestar atenção eles querem saber.*

(Eliana)

*“Os alunos enlouqueceram, então eu comecei a trabalhar por conta dessas dúvidas de sexualidade mesmo. Eles não sabiam de nada mesmo” (Tatiana).*

Assim, por mais que se busque uma linearidade há um movimento contrário que escapa deste suposto controle e faz jus a este processo, isto por que a sexualidade pode ser

refletida nas atividades de Educação em Sexualidade, mas existe uma parte que não cabe nas falas estruturadas da educação, mas está presente nas relações na escola. Essa presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (SANTOS; ARAUJO *apud* LOURO, 1997, p.81).

Curiosamente, ao buscar compreender as características necessárias para que este trabalho pudesse acontecer, o verbo *dominar* apareceu em dois contextos distintos, mas que representaram posturas bem marcantes nas falas dos entrevistados. Clarissa, ao trazer sua experiência em sala de aula, coloca a necessidade de saber sobre o que se está falando - destaca a necessidade de saber como falar sobre a sexualidade com crianças e adolescentes. Acrescenta ainda que “[...] isso (é) o mais importante, pois mesmo você tendo todo o conteúdo do mundo se você não souber falar, não adianta de nada”. A ideia da dominação pressupõe um preparo específico, mas também coloca a discussão sobre sexualidade com os alunos como algo que deva ser enfrentado, algo que necessita de controle, no caso, sob a responsabilidade do profissional da educação, pois ele é quem deve dizer o que é certo e errado, trazendo para dentro da escola a ordem social.

Esse é um ponto levantado frequentemente entre os profissionais da educação de maneira geral, pois eles se sentem incapazes de lidar com o tema no cotidiano escolar, como algo que vai para além dos conteúdos apresentados em sala de aula. Esta dificuldade pode ser vinculada às concepções relacionadas à sexualidade pautada nos conteúdos biológicos, sendo que, todas as manifestações que fogem desta esfera ficam indefinidas e sem possibilidade de contorno teórico.

Eliana utiliza outro significado para *dominar*,

*o professor tem que ser bem a vontade pra falar eu tenho as pranchas do corpo humano que mostra, por exemplo, o aparelho reprodutor masculino então quando você mostra o desenho de uma perna aberta, o pelo, a entrada da vagina, o anus. Você coloca isso já começam a tentar dar risada então você tem que ter pulso para você segurar a sala pra ninguém ficar rindo aí eu falo assim ‘vocês estão rindo do que? Todo mundo vai ver um dia ou você não tem vontade de ver?’ [...].*

(Eliana)

Ferrari e Almeida (2012) colocam que a escola se percebe ainda como um local em que a disciplina é forte, como um espaço que merece e exige respeito, mas, segundo os

pesquisadores, essa não é uma característica exclusiva da escola, pois a sociedade atual é baseada na ideia disciplinar, na qual, se sabe identificar situações de respeito e de desrespeito, além de garantir estratégias para restaurá-lo caso ele seja perdido. Assim, ao colocar a necessidade de dominar o trabalho com o tema da sexualidade em sala de aula, os entrevistados colocam a necessidade de a temática ser tratada com respeito, a partir de táticas de disciplina, segurança e controle sejam as mais eficazes possíveis.

Neste contexto surge a demanda por um trabalho sério e respeitoso que organize e dê parâmetros mais adequados para jovens, estes muitas vezes justificados pelas noções de saúde, cuidado e bem estar.

*[...] todo o momento em que vamos trazer para o aluno todas as informações que ele precisa pra vivencia. (...) Eu acho que o momento da orientação sexual é quando você leva o aluno a entender a valorização do corpo como eu falei, ele a conhecer o funcionamento do corpo pra ele não só ter a visão errada que um filme ou uma novela passam [...] então a orientação é com a palavra diz orientar dizer o que é como é e pra onde vai.*

(Eliana)

O mesmo raciocínio é aplicado para a elaboração das regras e normas de convivências estabelecidas nas escolas. Mesmo garantidas nos instrumentos normativos, na prática não há espaço para a construção delas com os estudantes e outros membros da escola. Tais regras e normas vêm prontas sem a possibilidade de questionamentos. Especialmente, nos temas relacionados à sexualidade esses acordos ficam mais implícitos e menos compartilhados entre os membros da escola. Em todas as escolas participantes deste estudo foi solicitado o regimento - documento que contém as regras básicas de uma escola - e este processo foi interessante por algumas questões. Primeiramente, as escolas municipais de São Paulo partem de um modelo de regimento aplicado para todas as escolas (ANEXO A). Este documento é algo pautado nas regras de convivências, direitos e deveres da equipe escolar, estudantes e familiares. Ele está voltado para as questões gerais, tendo como proposta inicial, a adaptação do documento às necessidades e especificidades de cada unidade escolar. Contudo como aponta Renata

*(o regimento) É o modelo é praticamente o mesmo em todo o lugar. Alguma coisa a gente tentou mudar, a supervisora, nos ajudou bastante há uns dois anos atrás, mas 'isso aqui não pode sair por causa disso, isso não pode ser mexido por causa daquilo' umas*

*interpretações que as vezes a gente as vezes nem concorda 'ah, mas a legislação fala isso' mas lei é muito complicado, para quem tem uma noção mínima de direito, por que você lê aquilo ali pode ter uma interpretação ao pé da letra, pode ter uma interpretação restritiva, pode ter uma interpretação ampliada, né? E aí é uma opinião pessoal, minha, tudo eles fazem interpretação restritiva, tudo! Se você pode criar mil coisas em cima daquilo 'não! Está escrito isso!' E muitas vezes você lê aquilo e não é aquilo que acontece, mas se seu chefe que pode ser o supervisor, o delegado regional ou o secretário da educação ou ainda aquele ser oculto que você nem sabe quem é... entendeu aquilo ali naquilo, não adianta você argumentar por que 'não esta escrito bem aquilo'.*

(Renata)

Mais uma vez a associação das regras e do poder como estrutura de funcionamento da escola fica evidente, pois as regras são colocadas por um emaranhado de relações e estruturas que as pessoas envolvidas até perdem a noção da real necessidade de tais acordo. A interdição aparece como algo que não pode ser identificado ou determinado. A sexualidade traz complexidade para a situação, pois além de não ter nenhuma menção direta nos documentos, as regras são colocadas a partir dos preceitos morais e pessoais dos professores e outros profissionais da equipe. Algumas vezes, o que falar em sala de aula acaba sendo justificado pelas diretrizes e parâmetros, *“não sabe se o pai vai aceitar então a gente procura ir dentro do que esta no currículo mesmo pra qualquer coisa olha esta aqui eu tive que dar né?”* (Samanta).

Mas as regras mais sutis se dão no meio, na interlocução entre os discursos e os silêncios a cerca da sexualidade. São baseadas em supostos consensos grupais chamados de bom senso, acordos preestabelecidos e baseados nas posturas aceitas socialmente pela equipe escolar. Neste sentido, é possível dizer que a escola acaba reproduzindo as aceitações e repressões encontradas na sociedade.

Uma das hipóteses deste estudo foi a dificuldade dos profissionais da educação em aceitar o status de crianças e adolescentes como sujeitos de direito e, neste sentido, com possibilidades de participação da construção das regras e normas de convivência. Foi observado na fala dos professores foi uma aceitação parcial, já que nem sempre essas construções políticas são acompanhadas e incorporadas nos cotidianos e vivências das pessoas de uma determinada sociedade. Mesmo tendo se passado 25 anos da Constituição Brasileira e 23 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, esta noção não foi incorporada completamente como um conteúdo a ser trabalhado ou princípio a ser adotado pela escola, pois apesar de serem considerados sujeitos de direito no que diz respeito à igualdade de

tratamento; da não discriminação por gênero, orientação sexual, raça ou questões geracionais; à privacidade e preservação do sigilo; do direito à educação e à saúde, além da liberdade de pensamento, opinião e expressão, ainda hoje, são muitas as situações nas quais há sérias violações, pois não há o entendimento completo deste status para estas pessoas.

Na perspectiva da Educação em Sexualidade, a ideia de participação de crianças e jovens pressupõe que a sociedade, particularmente as escolas, levem em consideração seus desejos e saberes nas ações que digam respeito às suas vidas. Contudo, as falas das pessoas entrevistadas apresentou uma ênfase na atitude de proteger em detrimento da participação, trazendo como consequência, a restrição da liberdade e autonomia de crianças e jovens, princípios básicos para os direitos sexuais.

*Sim, eles ficam interessados, eles param para ouvir, para ler essa questão dos direitos, né? Esse é um assunto que não se fala muito, não se discute. Quando eu trabalho isso, eu uso um joguinho de livros que veio sobre os direitos para a gente.*

*Eu geralmente digo que esse material está disponível na sala de leitura e tem alguns alunos que vão até lá para saber mais.*

(Larissa)

Com a justificativa de a escola ser um ambiente protetor, houve muitas situações de violações de direitos de crianças e adolescentes relatadas pelos profissionais de educação ao longo das entrevistas. Na maioria das vezes, elas são justificadas pelo cuidado com alunos e alunas e pela imaturidade que essas pessoas apresentam para decidir e agir com relação a determinadas questões. Um tema marcante se refere à diversidade sexual, entendida aqui como as diversas formas de expressão da sexualidade exercida por uma pessoa ao longo de sua vida. A homossexualidade e a bissexualidade são admitidas e toleradas desde que não haja manifestações ou demonstrações de afeto entre as pessoas. A coordenadora Camila diz que de,

*todos os pontos referentes à sexualidade o único avanço que se tem é em relação à orientação sexual que eu consigo ver porque antes era o paria depois começou a ser o que se tirava sarro, falou em uma voz um pouco mais fina pronto se tirava sarro e hoje você tem um tratamento de igualdade uma vez ou outra pode ser que, há é um viadinho é a sapatona, mas isso é uma coisa que já pulverizou.*

(Camila)

É possível evidenciar este movimento em outras falas, nas quais as manifestações relacionadas à diversidade sexual são vistas, mas de alguma maneira, consideradas como uma indefinição, como algo que crianças e adolescentes não têm certeza e experimentam como uma possibilidade passageira.

*“[...] E então falava dos meninos que mexiam e que ele ainda não tinha definido a preferência dele, mas que tinha que ser respeitado por conta disso” (Samanta).*

*“[...] Por que a outra (menina) namorava com menino e menina e aí namorou essa menina que era mais assumida, ela já estava mais ... a gente não pode dizer definida por que com 13 ou 14 anos já definiu o que quer da vida? Mas aparentemente ela tinha começado antes da outra” (Renata).*

A homossexualidade ou a bissexualidade são questionadas a partir das normas heteronormativas. Estas normas acabam impondo, a crianças e jovens, maneiras de se comportar, muitas delas, justificadas pelo receio de atitudes preconceituosas e agressivas às pessoas que apresentam uma orientação diferente da heterossexual. Por receio deste tipo de represália os profissionais de educação justificam a opressão e a proibição de comportamento e manifestações de afeto entre pessoas do mesmo sexo.

Na EMEF 2 foi apresentada uma situação na qual um casal de meninas causou um alvoroço dentro da salas dos professores, pois resolveram assumir o namoro no espaço do intervalo. Segundo as profissionais da escola, esta situação causou um incomodo junto aos professores culminando na chamada dos responsáveis das meninas. Segundo a diretora, a justificativa para esta ação foi

*E aí as outras crianças também são assim, tem umas que aceitam (a homossexualidade entre os alunos/as), mas tem outras que não e também começa aquela fofocaiada entre as crianças, começa aquele bullying que a gente tem que cortar.*

*E: Mas teve muitas coisas assim?*

*R: Até que não, mas sempre a gente tem que começar do começo, por que depois que já está aquela bola de neve não adianta mais eu conversar.*

(Renata)

Este trecho pode ser entendido como um reflexo dos discursos hegemônicos encontrados na sociedade para controlar sexualidades dissidentes e tentar fazer prevalecer a heterossexualidade como a única forma de inteligibilidade sexual (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011). Atos discriminatórios são justificados pela suposta proteção à

homofobia instaurada na sociedade. Em outras palavras, para que não haja sofrimento ou situações de violência, é melhor que as manifestações da sexualidade fora da norma sejam tolhidas e readequadas.

Neste contexto, a possibilidade de se realizar uma Educação em Sexualidade pautada no direito de se expressar, sendo o relacionamento com pessoas do mesmo sexo uma forma viável e legitimada de expressão da sexualidade, é inviabilizada e cerceada por entendimentos e concepções pautadas em preceitos morais a despeito das diretrizes e políticas vigentes na área da educação.

A professora da escola relata que um dos desfechos deste episódio foi a impossibilidade de namoro dentro da escola

*Então, aí que foi o problema. Por que aí tinha o casal hetero e esse (casal homossexual). Então se não pode para um não pode para ninguém. Aí baixou essa regra, ninguém pode namorar, pois como você justifica que um pode e outro casal não.*

*E: E isso está em algum documento da escola? No regimento?*

*T: Não*

*E: Então onde está?*

*T: Em lugar algum! Só dissemos ‘Não pode mais’ rs.*

(Tatiana)

Trata-se de um exemplo do quão a escola pode ser autoritária e moralista ao proibir qualquer manifestação de afeto entre estudantes. A coordenadora Camila sintetiza esta complexa relação em sua fala “*então assim o único contato que posso ter com meu colega é o contato bruto o contato fino o contato sutil o contato [...], esse eu não posso vir a ter, mas aí também é uma impossibilidade do adulto do não saber trabalhar*”.

Mais uma vez, a interpretação dos adultos é apontada como o fator que impede para as diversas manifestações de alunos e alunas. Esta dificuldade não é uma característica exclusiva dos profissionais que trabalham com jovens. Desde a educação infantil é possível identificar falas que colocam, profissionais de educação, sem saber como lidar com a temática da sexualidade.

*Isso já vem da EMEI já se corta na EMEI, na creche por não ter o contato. Você não sabendo fazer uma intervenção você opta por abortar aquela situação, não é pra fazer isso nunca mais então aquilo que poderia vir a ser um vínculo emocional forte e você corta, dentro da escola não se pode abraçar, pronto, distancia, vamos brincar*

*separado, o medo do risco da mãe vir e reclamar que um estava abraçado com o outro, então corta.*

(Camila)

Chama a atenção essa necessidade de vigilância constante de crianças e jovens a respeito da sexualidade, pois a sociedade atual faz uma valorização das manifestações sexuais por parte das mais diferentes mídias e espaços sociais, mas não é qualquer manifestação. Trata-se de uma sexualidade voltada para a heteronormatividade em que a expectativa para homens e mulheres é bem delimitada. Assim, falar de algo que fuja deste modelo é prontamente sufocado e modificado.

Essa tensa vigilância também é observada na relação entre instituição escolar e família e, no caso da Educação em Sexualidade, não poderia ser diferente. Apesar da Constituição (BRASIL, 1998) e do ECA (BRASIL, 1990) dividirem a responsabilidade pelo bem estar de crianças e adolescentes, entre a família, o Estado e a sociedade, existe um desentendimento no que se refere ao papel de cada instituição neste processo. Entre os entrevistados é possível notar certo receio no que se refere ao contato com as famílias dos estudantes quando o assunto é sexualidade e um descontentamento com a sobrecarga colocada na escola. É possível dizer também, que este é o ponto em que há maior distanciamento entre as propostas de projetos e políticas públicas relacionadas aos direitos sexuais de crianças e adolescentes, os direitos reprodutivos de adolescentes e jovens e as práticas realizadas no ambiente escolar.

*Olha a escola esta acumulando uma série de funções. A gente além de ensinar, português, matemática, história e geografia a gente esta tendo que fazer o papel de outros setores da sociedade. Nesse caso mesmo da educação sexual, eu sinto que nesse caso falta um pouco da família. Outros órgão da saúde também poderiam auxiliar nesse processo. Por isso as dúvidas que eles tem está muito mais relacionado a vulgaridade do que propriamente com o cuidado com a saúde.*

(Fábio)

O professor Fábio coloca a escola como instituição sobrecarregada, pois tanto os equipamentos de saúde quanto a família não cumprem com suas funções socializadoras. Para ele, a consequência disto, é a forma como os estudantes tratam da temática.

*Então sobra a escola, né? Então é até uma questão de humanidade fazer alguma coisa de alguma maneira, mas esta bem abaixo e bem aquém do que a gente deveria fazer, né? Mas aí é uma discussão*

*complicada, por que tudo... por que aí a escola tem que fazer tudo, e a escola não consegue fazer nada direito, pois tudo sobra para a escola.*

*E por que você acha que tudo é na escola?*

*É por que onde está a criança, né? Então tudo vem para cá. Então aí a gente não consegue fazer nada direito e a gente faz as coisas como dá com as pernas que a gente tem.*

(Renata)

A fala da coordenadora Renata coloca dificuldade enfrentada pelos profissionais da educação. Especialmente, no caso da sexualidade, esta é uma situação ambígua, pois ao mesmo tempo em que os representantes da educação se sentem sobrecarregados com a demanda de ações e a grande responsabilidade recaída sobre eles, há também, há uma desqualificação e até uma responsabilização das famílias por parte dos professores, como se eles fossem os exclusivos responsáveis pelo comportamento dos estudantes de uma forma geral. Pedro apresenta uma crítica a essa responsabilização da família

*Esse discurso de família eu tenho um pouco de aversão, no geral. Lógico que eu acho que a família é importante para a relação e socialização das crianças, mas nós que estamos em unidades educacionais de prefeitura e estado, nós pegamos, nós trabalhamos com crianças que tem famílias desestruturadas, não é a família Dorianana, não, mas não é essa a questão. Mas a questão de informação mesmo.*

*Como que você vai deixar uma questão somente para a família, sendo que você trabalha com aquela criança durante 10 horas de 2f a 6f e talvez, uma referência de leitura que ele tem é na escola, uma referência de uma prática esportiva, então se ele vive na escola, de maneira global todas as fases do desenvolvimento dele e a sexualidade faz parte disso, não tem como a escola fugir, tem que estar encarando essa questão da melhor forma possível.*

(Pedro)

Conforme a fala do professor é possível notar a necessidade de a escola ocupar sua função social na vida de crianças e adolescentes, ou seja, a função de socializar, apresentar normas e padrões culturais de um determinado grupo. O que Pedro coloca é que as crianças acabam tendo muito contato com a escola e cabe à instituição passar os valores no quais essas pessoas estão inseridas. Entretanto, existe aí uma contradição, pois mesmo não colocando como foco, o professor utiliza a imagem da família desestruturada para legitimar o trabalho com valores na escola. Renata reforça essa ideia ao dizer “[...] que os pais estão aliviados em que faça esse trabalho (educação em sexualidade), sentem que estão tirando um peso deles,

*por que os pais não sabem falar com as crianças”*. Em outras palavras, a Educação em Sexualidade não é um direito em si, de crianças e jovens, mas um tema que deve ser abordado dentro da escola, a partir de uma falha/ausência de uma função familiar.

*Então se eles me perguntassem, por exemplo, professora sobre o homossexualismo a questão é uma opção é a opção sexual da pessoa, mas eu vejo de tal forma então eu coloco de repente a minha posição o tema difícil de trabalhar é a família em si será que eles participam será que eles orientam, tem pai e mãe que largam os filhos tipo a escola cuida deixa a Deus dará acha que a escola vai fazer o tudo e a educação de alguns temas tem que vir de casa, mas o que a gente pode fazer em orientação estamos aí pra ajudar.*

(Eliana)

É interessante, pois no momento em que os temas são dissonantes com suas posturas e preceitos Eliana faz um chamamento da família ou de outras instâncias sociais para que o trabalho da Educação em Sexualidade seja complementado. Pode-se dizer que esta fala apresenta um dilema para as propostas e projetos de Educação em Sexualidade, pois o trabalho na escola é realizado e até legitimado por políticas públicas pelos profissionais de educação de uma maneira geral, entretanto, os temas e os recursos utilizados para tal desconsideram completamente as mais recentes discussões acerca de temas relacionados aos direitos sexuais de alunos e alunas.

Este é um impasse dentro da Educação em Sexualidade. É evidente que a escola ocupa um importante papel na transmissão e manutenção das regras e normas sociais, mas ela também pode ser entendida como uma ferramenta de mudança por meio da contestação e reflexão sobre as práticas cotidianas da vida de alunos e alunas. Todavia, é possível observar que nos dias de hoje, um acirramento do conflito no que se entende sobre o papel do Estado na garantia e acesso de crianças, adolescentes e jovens a seus direitos. O direito à reflexão e produção de sentidos acerca da sexualidade é tão importante quanto o acesso a informações e insumos de prevenção às DST/aids. Pensar num trabalho que tenha como pressuposto o conceito da Educação em Sexualidade é propor uma ação que permita que conflitos, dúvidas e reflexões sejam emersas, para que profissionais e estudantes possam ser agentes eficazes de promoção e de saúde, no sentido mais amplo e ativo do conceito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou explorar as concepções sobre Educação em Sexualidade entre os profissionais de educação na cidade de São Paulo. O interesse inicial por pesquisar este tema surgiu da observação de um descompasso entre as políticas públicas voltadas para a educação em sexualidade e as práticas ocorridas nas escolas. Com o objetivo de aprofundar esta observação e entender suas significações foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com 15 profissionais de sete escolas municipais - 3 EMEF, 2 EMEI e 2 CEI – todas participantes do Projeto Segurança Humana. Nestas entrevistas, as pessoas puderam compartilhar opiniões e vivências sobre situações ocorridas nas escolas, estratégias utilizadas para abordar temas relacionados à sexualidade em sala de aula e, acima de tudo, apresentaram suas considerações a respeito do que é pertinente ser trabalhado no ambiente escolar no que se refere à sexualidade.

O conceito de Educação em Sexualidade construído a partir do ideário de direitos humanos constitui elemento fundamental para interpretação das falas dos professores. Este conceito engloba o direito à informação e a construção de uma sexualidade que corresponda ao que cada sujeito escolhe como projeto de vida. Neste sentido, a Educação em Sexualidade pressupõe a participação dos profissionais da educação como mediadores dos processos vividos por estudantes, assim como o subsídio de informações e reflexões capazes de ampliar os repertórios dessas pessoas a ponto de viverem sua sexualidade de maneira integral. Este conceito também propõe uma ruptura com as formas hierarquizadas do processo de ensino-aprendizagem, colocando alunos e alunas como produtores de sentido para suas vidas. Daí a escolha do outro marco teórico para esta pesquisa ser a ideia de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, em especial, dos direitos relacionados à sexualidade.

A partir das entrevistas com os profissionais, foi possível perceber a dificuldade no trato do tema da sexualidade na escola e a incapacidade de separação dos valores pessoais dos propostos pelas políticas vigentes no trabalho com a sexualidade na escola. Cada discurso esteve ancorado em concepções teóricas e valores morais distintos, possivelmente relacionados às experiências, medos e fantasias de cada entrevistado. Apesar de distintas, essas concepções apresentadas apontaram para um ideal de normalidade, que cada profissional, a seu modo, busca realizar na relação com os alunos. Este ideal pode explicar a dificuldade em reconhecer as diferentes manifestações sexuais de crianças, adolescentes e

jovens. Contudo, foram muito poucas as intersecções com projetos e ações propostos nas políticas de governo vigentes na Educação.

Pode-se dizer que os entrevistados consideraram a sexualidade como um componente fundante do ser humano, todavia, compreendem a sua manifestação a partir de uma norma que está relacionada diretamente à heterossexualidade e a vida adulta. Deste modo, as manifestações referentes à sexualidade de alunos e alunas, que divergem da norma implícita e preconcebida dos adultos, são vistas com espanto, colocando a necessidade de uma ação reintegradora ou corretiva, muitas vezes justificada com argumentos que se ancoram nas ideias de proteção da infância e adolescência e não como um direito em si, entendendo a sexualidade como erro ou fator que corromperia estas etapas da vida. A ideia de prevenção de doenças, dentro de uma perspectiva higienista, também aparece como forma de justificar tanto a negação ao acesso à informação como também intervenções na vida de alunos, alunas e sua família. Novamente, a sexualidade é apresentada como risco, ameaça relativa à imagem de sujeira, contágio e promiscuidade, portanto demanda o controle do adulto sobre a vida de crianças e adolescentes.

Desta forma, a proposta de trabalho com o tema da sexualidade é unidirecional, pautada na ideia do adulto como detentor do saber e, de crianças e adolescentes, como depositários deste saber. A partir desta atitude, alunos e alunas são tomados como objeto do saber e do poder dos professores e da instituição escolar, não sendo reconhecidas suas liberdades e privacidades prerrogativas da sexualidade humana. É possível dizer que não há o entendimento de crianças e jovens como sujeitos de direito, com possibilidades reais de participação na construção, mais concretamente, das normas de convivência no ambiente escolar.

A lei é aplicada como maneira de propor padrões morais e impor sanções aos desviantes da norma, a lei não opera como forma de proteger liberdades e direitos de crianças e adolescentes. Pelo receio de atitudes preconceituosas e até agressivas, estes profissionais justificam a proibição de diversas formas de manifestação de afeto entre as pessoas do mesmo sexo, no intuito de garantir a igualdade entre as pessoas em muitas escolas o namoro é proibido. Essa interdição apresenta a concepção punitiva do direito, na qual há uma associação direta e linear entre direito e responsabilidade, foi constantemente trazida à tona pelos profissionais de educação como uma maneira de justificar, para eles mesmos, a forma de tratar alunos e alunas.

Essa percepção também foi apontada nas justificativas referentes à sexualidade, pois a partir do momento em que o trabalho com sexualidade na escola fica resumido a propostas circunscritas à gravidez na adolescência e a prevenção às DST/aids, é possível dizer que houve a mesma linha de pensamento, pois existe uma maneira correta e esperada de se vivenciar a sexualidade e mais, ela é passada de uma forma hierárquica sem a possibilidade de questionamento por alunos e alunas.

Aqui não se nega a relevância do trabalho preventivo, contudo é preciso ir além, a discussão da sexualidade deve ser feita não só pela proteção, mas por fazer parte do direito de crianças, adolescentes e jovens cabendo à escola e a outros atores, mediar estes processos com informações que possam facilitar a reflexão. Aqui, a área da saúde pode auxiliar a escola na positivação da saúde e colocar os estudantes como produtores de suas vidas, pois assim eles terão mais chances de ser escutados e respeitados em suas decisões. Neste sentido, as ações pontuais (palestras e ações em datas comemorativas), tão valorizadas nos processos de formação, ganham sentido atrelando-se a um trabalho que problematize a sexualidade a partir das suas construções históricas e sociais.

O processo educativo pode ser entendido no seu sentido mais amplo, pois estas reflexões também são válidas para as propostas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. O trabalho apresentou um contexto onde o espaço para a discussão da sexualidade fica muito pequeno ou quase inexistente na formação destes profissionais, esta situação pode ser esclarecedora do comportamento dos profissionais em utilizar seus próprios referenciais para o trabalho com alunas e alunos, pode-se dizer que isto acaba reforçando e reproduzindo um padrão autoritário no tratamento dessa dimensão no ambiente escolar. Num âmbito mais amplo foi possível destacar uma constante descontinuidade tanto dos projetos destinados a formação continuada de professores, com também das políticas que incentivam e possibilitam esse trabalho na escola.

Mais do que colocar oposição entre modos de viver a sexualidade corretos e incorretos, as políticas de formação devem estar voltadas para a construção de espaços de reflexão, não só das práticas como da função social da escola referente à educação em sexualidade, já que cobra-se dela, papel de destaque na transmissão de conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, há uma demanda para que esta lidere também processos de mudanças que possam ser irradiados para o resto da sociedade.

Dada a criticidade da situação da escola, é importante pensar numa proposta de educação em sexualidade que contemple esses dois aspectos, pois na mesma medida em que é

necessário garantir o acesso a informação, é fundamental que se crie espaços para a reflexão e, até mesmo, contestação por parte de alunos e alunas. Para tanto, é necessário que a educação, como um todo, considere a relevância de tal movimento dentro da dinâmica de ensino-aprendizagem, possibilitando que seja considerado participante deste processo, tendo como perspectiva, a construção de um lugar ativo, no qual se realize e exerça o pleno direito de participação para, aí sim, tornar-se sujeito e agente regulador de sua própria sexualidade.



## REFERÊNCIAS<sup>8</sup>

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. 426 p.

AÇÃO EDUCATIVA (Coord.); CARREIRA, D. (Coord.) et. al. **Informe Brasil - Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Elaborado para a Campanha Latino Americana por uma Educação Não Sexista e Anti Discriminatória.

ALTMANN, H.. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

\_\_\_\_\_. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud e Sociedad (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). **Manual de Comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. [S.l.: s.n.], 2008. 48 p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985. 247 p.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência: legislação federal e marginalia. São Paulo, v. 54, p. 849-894, 1990.

---

<sup>8</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. **Referência**: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST/Aids. **Saúde e Prevenção nas Escolas - atitude para curtir a vida: diretrizes para implementação do projeto**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica: Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p. Série B. Textos Básicos de Saúde. n. 24.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST/Aids. **Saúde e Prevenção nas Escolas: Adolescentes e Jovens para educação entre pares**. Brasília/DF: UNESCO/MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC,SEB,DICEI, 2013

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 85-111.

CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: BRASIL. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. **Rumos para Cairo + 20: compromissos do governo brasileiro com a plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**. Brasília: Cidade Gráfica, 2010. p. 101-128.

CAGGIANO, M. H. S. A educação: direito fundamental. In: RANIERI, N. B. S. (Coord.); RIGHETTI, S. (Org.). **Direito à Educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Universidade de São Paulo (EDUSP), 2009. p. 19-37.

CALAZANS, G. **O discurso acadêmico sobre a gravidez na adolescência: Uma produção Ideológica?** 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). 2000, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

CAMARGO, A. Os usos da história oral da história de vida :trabalhando com elites políticas. **Revista de Ciências Sociais**, v27,n 1, p 5-28,1994.

CARRARA, S.**Tributo a Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil da passagem do século aos anos 40**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 1996

\_\_\_\_\_. Educação e sexualidade no Brasil: novas experiências no âmbito das políticas públicas. Comunicação apresentada no painel “**Sexuality education: the way, what and how – strategies from around the world**”, organizado pelo TARSHI. Nova Déli, 2007 Mimeo.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Revisão Técnica de Walter Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CESAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, 2009.

COSTA, M. As complexas conexões entre gênero, profissionalismo e formação docente. **Movimento**: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 3, p. 11-28, mai. 2001.

CURY, M.. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: Comentários Jurídicos e Sociais. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

DE MARIA, L. M. et al . Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, v.26, n. 6, p. 485-493, dez. 2009.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2012, v. 37, n.03, p. 865-885.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, mar. 2010.

FIGUEIRÓ, M. F. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: EDUEL, 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo v. 4, n. 4, p. 123-133, set. 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009. p.79.

\_\_\_\_\_. **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. 161p.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURLANI, J. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola in: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual **Sexualidades**. Curitiba: SEED - Pr., 2009.p37 - 48

GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú-SC sobre educação sexual**. 2005. Dissertação Não-Publicada (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2005.

GOMES, M. R. O.; VIEIRA, N. Saúde e Prevenção nas Escolas: Promovendo a Educação em Sexualidade no Brasil. **Revista Tempus Actas em Saúde Coletiva**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 145-157, mai. 2010.

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS (ABIA); CENTRO DE ESTUDOS E COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA (ECOS). **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º Grau**. 8ª. Ed.-São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 161.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na Escola: mito e realidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. 128 p.

HARADA, J. Introdução. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Escola promotora de saúde**. Brasília: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2003.

HEILBORN, M. L. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 57-68, 2012.

HINCAPIÉ, A.; QUINTERO, S. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 10, n. 1, jan. 2012. p. 93-100.

IPPOLITO-SHEPHERD, J. **Escolas Promotoras de Saúde - Fortalecimento da Iniciativa Regional Estratégias e linhas de ação 2003-2012**. Washington, D.C: OPAS, 2006. (Série Promoção da Saúde n. 4).

INOUE, A. A. Educação em Sxualidade. In: INOUE, A.A.; MIGLIORI, R. F.; D'AMBROSIO, U. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999. 120 p.

INTERNATIONAL WOMENS'S HEALTH COALITION (IWHC). **HERA: Health, Empowerment, Rights, and Accountability/Saúde, Empoderamento, Direitos e Responsabilidade**. Tradução de Andrea Romani. Disponível em: <[www.iwhc.org/storage/iwhc/documents/heraactionsheets\\_po.pdf](http://www.iwhc.org/storage/iwhc/documents/heraactionsheets_po.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2009.

LEÇA, A. L. S. **Temas Transversais: concepções, fazeres e formação docente de um grupo de professores de Ciências da Rede Pública Paulista**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

LEITE, V. A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direito. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 89-103, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 179 p.

\_\_\_\_\_. Pensar a Sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009. p. 29-35.

\_\_\_\_\_. **O Corpo Educado** Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176 p.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no Sistema Educacional Brasileiro (1996 - 2007)**. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília/UNB, Brasília. 2008.

MALTA, D. C. et al . Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 14, supl.1, p. 5-15, set. 2013.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, n. 2, p. 289-300, ago. 2004.

MATTAR, L. D. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais - uma análise comparativa com os direitos humanos. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v.5, n. 8, p. 61-84, 2008.

MELO, E. R. Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência. In: UNGARETTI, M. A.. **Criança e adolescente. Direitos e sexualidade**. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Adolescência (ABMP), 2010. p. 43-60.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996. 269 p.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p.150-182, jan./jun. 2009.

MORAES, S. P.; VITALLE, M. S. S. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v.58, n.1, jan./fev. 2012, p. 48-52.

PATANÉ, R. S. **Escola e Educação Sexual: espaços e relações, dinâmicas e compreensões**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

PARRÉ, S. **Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área da orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Unesp, Bauru, 2001.

PEREIRA, M. E. P.; ROHDEN, F. et al. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007. 108 p.

PIOVESAN, F. Apresentação. In: UNGARETTI, M. A. **Criança e Adolescente: Direitos e sexualidade**. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Adolescência - ABMP, 2010 p.16 -19.

PIROTTA, K. C. M.; BARBOSA, R.; PUPO, L.; CAVASIN, S.;  
UNBEHAUM, S. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos. **Boletim do Instituto de Saúde (BIS)**, v. 40, ano XII, p. 18-20, dez. 2006.

PIROTTA, W.R.B.; PIROTTA, K.C.M. Relação de gênero e poder: o adolescente, os direitos reprodutivos e os direitos sexuais no estatuto da criança e adolescente. In: ADORNO, R.C.F., ALVARENGA, A.T.; VASCONCELOS, M.P.C. **Jovens, Trajetórias, Masculinidades e Direitos**. São Paulo: FAPESP/EDUSP, 2005. p.75 -90.

QUIRINO, G.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 43, n. 1, 2012. p. 205-224.

RANIERI, N. B. S.; RIGHETTI, S. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: EDUSP, 2009.

RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. (Org.). **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: UFLA, 2008.

RIBEIRO, J. F. **Sexualidade na escola: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RIBEIRO, P. R. M.; REIS, G. V. **José de Albuquerque e a Educação Sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico**. [S.l.: s.n.], 1993. GT: História da Educação/ nº 2. Agência financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ROHDEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROSEMBERG; F. Educação Sexual na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n53, p.11-19, 1985.

ROSISTOLATO, R. **Sexualidade e Escola: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2003.

SANTOS, D.; ARAÚJO, D.C. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual **Sexualidade e Gênero: questões introdutórias em Sexualidade**. Curitiba: SEED - Pr., 2009. 216 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Ciências Naturais / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.107-117.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, S. **A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SILVA, R.C.P. **Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da educação sexual na escola** 2006.211f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. 2011, v. 37, n.04, p. 725-741.

UNBEHAUM, S. C.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Diásporas, Diversidades, Descolamentos, 9., 2010, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, p.1-10.

UNGARETTI, M. A.. **Criança e adolescente. Direitos e sexualidade.** São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Adolescência (ABMP), 2010

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade:** Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Tradução da UNESCO Brasília por Rita Brossard. Brasília: UNESCO, 2010. 56 p. 1 v. Razões em favor da educação em sexualidade. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2013

VENTURA, M. **Direitos reprodutivos no Brasil.** Brasília: Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), 2006. p. 150 163.

VENTURA, M.; CORREA, S. Adolescência, sexualidade e reprodução: construções culturais, controvérsias normativas, alternativas interpretativas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p.1505-1509, jul. 2006.

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

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de Políticas Públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.95, p. 407-428, mai./ago. 2006.

\_\_\_\_\_. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, p. 2467-2472, abr. 2004.

VILLELA, W. V.; TODORETO, D. T. Sobre a experiência sexual dos jovens. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, nov. 2006.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado - Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEREBE, M.J.G. Implantação da Educação Sexual no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 26, 1977.p. 21-27

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Defining sexual health. **Sexual health document series**: report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002, Geneva. Geneva: WHO, 2006. 30 p. Disponível em:  
<[http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual\\_health/definix\\_sexual\\_health.pdf](http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/definix_sexual_health.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE A - Mensagem eletrônica enviada aos participantes do Projeto Segurança Humana**

Assunto: Projeto de Mestrado THAIS GAVA - ECOS

Olá a todos e todas,

Não sei se todos vocês se recordam de mim, mas sou a Thais Gava (coordenadora do curso de Educação em Sexualidade do Projeto Segurança Humana/PSH) da Ong ECOS e estou mandando uma mensagem do meu e-mail pessoal, pois gostaria de compartilhar com vocês a minha intenção em trabalhar com parte do curso de Educação em Sexualidade na minha dissertação de mestrado. A ideia principal da pesquisa é refletir com vocês, professores/as participantes do curso, entendem a educação em sexualidade e se a participação em projetos (PSH, por exemplo) e a execução de políticas públicas impactam em suas práticas em sala de aula.

Para tanto, quero entrar em contato com algumas escolas e profissionais para marcar entrevistas (que nada mais são que conversas sobre o cotidiano de vocês). Elas ocorrerão ao longo do 2º semestre de 2012 e desde já me disponho a ir ao local e horário que for mais conveniente, para apresentar melhor o projeto e marcarmos essa conversa.

Diante disso gostaria de saber quem tem o interesse e a disponibilidade em participar.

Caso tenham alguma dúvida, não hesitem em me mandar um e-mail ou até mesmo ligar (11) 83546949.

Desde já muito obrigada,

Beijos e abraços,

Thais

**APÊNDICE B - Roteiro de questões norteadoras para as entrevistas****Projeto de pesquisa:****Universidade Federal de São Paulo - Departamento de Medicina Preventiva****Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Local:****Entrevistado/a:****Escola:****Questões norteadoras ou tópicos norteadores:**

1. Identificação e aproximação do tema
  - Nome, idade, formação, tempo de formação, cargo ocupado na instituição de ensino.
  - O que você entende por educação em sexualidade?
  - Como foi a formação na graduação? Houve alguma ação específica relacionada à temática da sexualidade?
  - Como foi a sua aproximação com a temática da educação em sexualidade?
  
2. Projeto Segurança Humana – Curso de educação em sexualidade
  - Por que decidiu participar do curso de educação em sexualidade? Como você avalia essa experiência? Auxilia de alguma maneira a sua prática? Participou de outros cursos ao longo da sua carreira relacionados à este tema?
  
3. Cotidiano escola
  - Como é realizado o trabalho no cotidiano escolar referente ao tema da sexualidade? Quais os temas mais confortáveis de serem trabalhados? Porque?
  - Quando há um problema relacionado à sexualidade como ele é solucionado?
  - Você pode citar uma situação relacionada à sexualidade cuja intervenção foi positiva?
  - Você pode citar um situação relacionada à sexualidade cuja intervenção foi negativa?

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário/a, do projeto de pesquisa intitulado “**Educação em Sexualidade: desafios e caminhos na interface entre saúde e educação**” que tem como pesquisadora responsável **Thais Gava** do Departamento de Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, orientada por **Wilza Viera Villela** que podem ser contatadas pelo e-mail [tmgava@hotmail.com](mailto:tmgava@hotmail.com) ou telefone 11- 83546949. É possível entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFESP – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: [cepunifesp@unifesp.br](mailto:cepunifesp@unifesp.br)

O presente trabalho tem por objetivo identificar como os professores e professoras, participantes do Projeto Segurança Humana, lidam com o tema da educação em sexualidade em suas práticas docentes.

E minha participação consistirá em participar de entrevistas individuais, baseadas num roteiro prévio e terão como foco as práticas docentes referentes à educação em sexualidade. Todo o procedimento será gravado para posterior transcrição pela própria pesquisadora.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que este processo não me causará dano ou desconforto. Todavia, poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - Modelo de Regimento das Escolas**