

LIMITES DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

LIMITS OF SEX EDUCATION IN THE TEACHING OF SCIENCE AND BIOLOGY

Silmara Silveira Lourenço¹ - UFSCar
Viviane Melo de Mendonça² - UFSCar

RESUMO

Partimos da premissa de que sexualidade e gênero trazem questões de pontos de vista social, histórico e cultural. Utilizando da pesquisa qualitativa, este trabalho buscou compreender discursos de professoras de ciências e biologia de escolas públicas de Sorocaba-SP. Investigamos quais perspectivas pautam suas práticas e como constroem as abordagens para a educação sexual. Os resultados apontam para dispositivos como valores e convicções da gestão e também de alunas e alunos, de ordem religiosa e moral sobre sexualidade e gênero, que funcionam como algo a ser lidado. A ausência de formação lhes causa angústia: sentem a necessidade de uma abordagem plural, mas não se consideram preparadas. Em vista disso, e apesar das dificuldades, neste artigo foram explicitadas estratégias de resistência construídas pelas educadoras, com a realização de projetos e atividades que consideraram a temática de modo amplo e democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Gênero; Educação sexual; Ensino de biologia

ABSTRACT

We start from the premise that gender and sexuality bring issues on social, historical and cultural points of view. By using a qualitative research, this paper sought to understand the discourses of Science and Biology teachers from public schools, in Sorocaba-SP. We investigated which perspectives guide their practices, as well as how they build approaches to sex education. The results point out to devices such as the management's as well as the student's values and convictions, both religious and moral, about gender and sexuality, which work as something to be dealt with. The lack of training causes them anguish: the teachers feel the need to a more plural approach, but they do not consider themselves prepared for it. Therefore, and despite the difficulties, this paper explains the strategies of resistance constructed by the educators, carrying on projects and activities that took into account this theme in a broad and democratic way.

KEYWORDS: Sexuality; Gender; Sex Education; Teaching of Biology

DOI: 10.21920/recei72021720168185

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021720168185>

¹Mestra em Educação pela UFSCar. Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela UFSCar. E-mail: silmaraslourenco@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6443-1836>.

²Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestra em Psicologia pela PUCCAMP. Graduada em Psicologia pela UFPE. Docente associada do Departamento de Ciências Humanas e Educação em UFSCar. E-mail: viviane@ufscar.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1368-1883>.

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A RELAÇÃO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Partindo de pesquisa qualitativa, utilizando as práticas discursivas bakhtinianas, este trabalho pretende compreender os diferentes discursos de professores de escolas públicas da cidade de Sorocaba-SP sobre sexualidade e gênero no ensino de ciências e biologia. Buscamos investigar em quais perspectivas os educadores pautam suas práticas pedagógicas e como pensam, agem e constroem as abordagens para a educação sexual em suas disciplinas.

Partimos também da premissa de que a sexualidade e gênero trazem questões sociais, históricas e culturais, para além do biológico, e de que a educação sexual é tema que se fundamenta teórico-metodologicamente.

O tema Educação Sexual tem sido constantemente debatido pelo poder público, movimentos e mídias sociais quando se fala em educação. Por outro lado, um certo “pânico moral”(MISKOLCI, 2017) de uma suposta precocidade no desenvolvimento da sexualidade e da ameaça do que se denominou de “ideologia de gênero” (MENDONÇA, 2017) - termo usado para se referir às discussões de gênero, sexualidade e educação sexual -, tem crescido e sido foco de um campo de disputas que está em constante movimento. Em que história e contexto social se deu a construção de tal pânico? Como acontece concretamente a educação sexual nas escolas?

A sexualidade é, no contexto educacional, entendida, desde 1998, como um dos cinco temas transversais de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que direciona as práticas pedagógicas nacionais. O caráter “transversal” implica sua magnitude, de modo que a temática deve transpassar por todas as disciplinas e não estar atrelada a uma única.

Há também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2020. Apesar de não substituir os PCN, a BNCC tem o papel de tratar dos conteúdos básicos para todas as etapas do ensino. Em uma das versões apresentadas ao Conselho Nacional de Educação, antes de entrar em vigor, houve fragmentos excluídos da BNCC: uma das habilidades do ensino de ciências, que defende o respeito da diversidade e as múltiplas dimensões da sexualidade, os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram removidos. O Ministério da Educação (MEC) justificou que termos foram suprimidos para evitar a redundância do texto.

É necessário considerar que os PCN abarcam uma dimensão nacional e serve como parâmetro para as mais variadas realidades, sendo preciso perceber como essa dimensão chega aos documentos locais. No estado de São Paulo, o currículo das Ciências da Natureza e suas tecnologias, que contempla o ensino fundamental II (6º ao 9º ano, em ciências) e o ensino médio em biologia (1º ao 3º ano), faz menções sobre a temática.

O tema aparece como conteúdo no 2º bimestre do 8º ano no eixo temático “Vida e ambiente”, subtema “Manutenção das espécies”, com os tópicos: Tipos de reprodução; Estratégias reprodutivas - corte e acasalamento; Reprodução sexuada e assexuada; Fertilização externa e interna; Desenvolvimento de ovíparos e vivíparos; Sexualidade, reprodução humana e saúde reprodutiva; Puberdade - mudanças físicas, emocionais e hormonais no amadurecimento sexual de adolescentes; Anatomia interna e externa do sistema reprodutor e humano; Ciclo menstrual; DST's - prevenção e tratamento; Métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência. No 9º ano, 2º bimestre, também há menção do conteúdo “Hormônios sexuais e puberdade” dentro do eixo “Ser humano e saúde” e subtema “Coordenação das funções orgânicas” no interior do sistema endócrino.

No ensino médio, em biologia, há menção a esta temática no 3º ano dentro do tema “Diversidade da vida e especificidades dos seres vivos”, quando é discutida a “biologia das plantas” e “biologia dos animais”, e para as quais os conteúdos esperados são: “Biologia dos

animais, padrões de reprodução, crescimento e desenvolvimento; Principais funções vitais, especialmente dos vertebrados; Aspectos da biologia humana; Funções vitais do organismo humano; Sexualidade” (SÃO PAULO, 2012). Entre as habilidades esperadas para tais conteúdos, as do tema Sexualidade são: “Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino e masculino)” e “Identificar o princípio básico de funcionamento dos métodos anticoncepcionais mais disseminados”.

A educação sexual é uma questão de cidadania, que deve contribuir para a construção de habilidades como amar, ser amado ou amada e lidar com emoções e afetos, além de envolver questões científicas, biológicas e comportamentais (SOUZA, 2002). Tais questões, complexas, são também questões sociais. Apesar disso, adultos tendem a se resguardar do dizer que envolva afetos, desejos e prazeres, fazendo com que esses temas fiquem em segundo plano, por serem considerados de foro íntimo.

Apela-se para o caráter biologicamente validado e ignora-se o aspecto público, cultural e histórico (LOURO, 2000; DINIS, 2011). Segundo Tonatto e Sapiro (2002), os educadores percebem a necessidade de abordar o tema, mas ficam sem amparo para isso, restringindo-se mais ao enfoque biologizante.

A invisibilidade do tema coloca a heterossexualidade, por exemplo, como padrão, tanto pelos ensinamentos “não formais” do currículo oficial ou fora dele como nas estruturas e funcionamento social da escola. Para Junqueira (2010), o currículo é um artefato político, de produção cultural, que proporciona situações de aprendizagem e auxilia a construção de identidades, saberes, diferenças, desigualdades e hierarquias, e ainda reforça processos de exclusão que se repetem na sociedade.

O tema da educação sexual adentrou o meio escolar pela preocupação com o desenvolvimento da sexualidade juvenil. Conforme César (2008), discussões sobre educação sexual no Brasil começaram na década de 1920, e em 1930 foi criado o “Círculo Brasileiro de Educação Sexual” que reunia médicos, pedagogos e juristas.

Esses projetos de educação sexual reforçavam o valor do matrimônio e naturalizavam as funções de paternidade e maternidade, contribuindo para fixar a moldura das diferenças dos papéis sexuais e, portanto, acentuando a hierarquia de gêneros. A educação sexual idealizada a partir dos anos 1920 e 1930, mesmo sem ter se tornado uma disciplina da grade curricular, foi cuidadosamente aplicada entre os alunos, acentuando a moral sexual reprodutiva e institucionalizada na figura da família (CÉSAR, 2008, p. 101).

Constata-se, assim, a preocupação com questões epidêmicas e demográficas, sobretudo a partir do aumento de gravidez entre jovens e da contaminação de HIV. Na década de 1980, há iniciativas em se abordar o tema com jovens para prevenção da contaminação do vírus da AIDS. A sexualidade é, dessa forma, abordada nos currículos escolares pelo prisma biológico, como foco na saúde pública e tendo como conteúdos curriculares a prevenção de DST/IST e a gravidez (BALIEIRO; RISK, 2014).

As disciplinas ciências e biologia são importantes na produção de cultura e subjetividade, pois o corpo, de acordo com Rodrigues e Santos (2013), é uma especificidade pedagógica dessas áreas. Entretanto, os estudos do corpo tendem a ser repassados como se fossem compartilhados por todos: são biológicos e “naturais” e tendem a ignorar questões sociais, históricas, culturais e a subjetividade dos sujeitos. Espera-se que os discursos se limitem a questões reprodutivas, anatômicas e fisiológicas (MACEDO, 2005).

A abordagem da sexualidade pela via da prevenção de DSTs cai facilmente em um discurso conservador, quer sobre as práticas sexuais hegemônicas, quer sobre aquelas socialmente ainda mal compreendidas. O ideal é abordar a sexualidade como algo mais amplo e menos restrito a uma abordagem de saúde pública (MISKOLCI, 2010, p. 85).

Segundo Miskolci (2010), a sexualidade pelo viés das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) tende a ser estigmatizada e se associa a perigo, deixa de fora questões sociais e reforça a naturalização de relações heterossexuais. Ainda, pode-se atrelar a sexualidade à ameaça, seja de uma doença grave, de uma gravidez ou, implicitamente, da existência de sexualidades que não correspondam ao padrão heterorreprodutivo (BALIEIRO, RISK, 2014).

Carvalho (2009) aponta que existe uma implicação tendenciosa em explicar fenômenos humanos em termos biológicos. Isso se faz, sobretudo, quando a temática é a sexualidade humana. Como consequência, discutir o corpo e a sexualidade em perspectiva meramente técnica, reforça normas hegemônicas que invisibilizam outros modos de abordar e vivenciar a sexualidade (RODRIGUES; SANTOS, 2013).

Ainda, a defasagem de informações científicas reforça representações fundamentadas em conhecimentos equivocados que não se sustentam e que não justificam “biologicamente” a organização da sociedade. Contudo, a falta de conhecimentos biológicos favorece o apego a explicações ilusórias que determinam “verdades” sociais com discursos mascarados de “dados biológicos”, silenciando as ideologias nesses mesmos discursos. A biologia pode ser distorcida com o pensamento heteronormativo (FURLANI, 2009), pois ela não é binária em seus termos, bem como a sua diversidade pode sofrer com falsas interpretações ao se olhar a partir dessas concepções.

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa buscou abordar aspectos de sexualidade, gênero e educação em ciências e biologia. Buscamos compreender como professores tratam temas de sexualidade e gênero e como se dá a prática no que se refere aos temas programáticos da biologia. Intentamos refletir de que modo as realidades apresentadas, em diálogo com nossas pesquisas, auxiliam possíveis estratégias no ambiente concreto da escola.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Entendemos que os discursos são coletivos e polifônicos, produzidos dialogicamente. Assim, nos fundamentamos em práticas discursivas em uma perspectiva bakhtiniana. Com base nessa perspectiva, entrevistamos três professoras e um professor de ciências/biologia de escolas públicas, na cidade de Sorocaba-SP, durante o período de 2017 e 2018. Tivemos como base os discursos dos/as entrevistados/as, que foram interpretados a partir das práticas discursivas que compreendem o discurso enquanto prática: uma ação que é social, em que ao se atribuir sentidos realizamos uma prática dialógica. Portanto, esta é uma pesquisa que faz uso da abordagem qualitativa: parte do pressuposto que os/as sujeitos/as atuam a partir de crenças, sentimentos, percepções e valores. Dessa forma, carregam sentidos que dependem de suas realidades concretas e suas relações sociais.

Foram utilizadas na pesquisa entrevistas semiestruturadas, visando os discursos construídos e obtidos a partir da ferramenta de entrevista compreensiva. Conforme Ferreira (2014), a entrevista de caráter compreensivo trata da constituição de duas vozes (ou mais) em diálogo recíproco e nas posições que ocupam no contexto da entrevista. O resultado é mais narrativo do que informativo, pois dependem da produção intersubjetiva dos participantes, isto

é, a entrevista constrói o discurso. Os enunciados não são atribuídos exclusivamente aos locutores, pois interlocutor também é participante na construção dos sentidos de um enunciado (AMORIM, 2004).

Por práticas discursivas entende-se a linguagem enquanto prática social e intersubjetiva – uma ação de tal modo, que se faz necessário considerar a noção de sujeito, de história, de acontecimentos e de relações de poder. Entende o discurso como um acontecimento de caráter sócio-histórico construído coletivamente, pois todo discurso só existe no diálogo (OLIVEIRA, 2009; STAN, 1992). Nesse sentido, a linguagem é viva e, logo, mutável. Evolui na história a partir da comunicação.

Segundo Amorim (2004), o texto, bem como a situação de campo e, nesse caso, de entrevista, é um lugar específico de produção de saber que se constrói a partir e da alteridade. As entrevistas foram gravadas com um gravador de voz e ocorreram de modo informal para que participantes se sentissem à vontade em seu discurso. Tivemos, portanto, apenas tópicos a serem abordados de acordo com o objetivo de pesquisa. Dessa forma, trabalhamos com temas que possibilitam a abertura para outros. Os tópicos abordados nas entrevistas foram: a) Formação docente da entrevistada; b) Elaboração de aulas – de onde partem; c) Seleção dos conteúdos; d) Recursos didáticos; e) Referencial de práticas pedagógicas; f) Ensino de reprodução humana, anatomia, fisiologia e infecções sexualmente transmissíveis; g) Dúvidas dos estudantes; h) Dificuldades encontradas no conteúdo; i) Concepções de sexualidade e gênero.

De acordo com Spink (2010), a entrevista acaba se pautando em um roteiro que é exigido pela pesquisa para que sejam alcançados seus objetivos. No entanto, é possível que os sujeitos desviem e dialoguem sobre temas que lhes sejam importantes no momento, e isso é levado em consideração na etapa de análise. As entrevistas aconteceram individualmente e em espaços escolhidos pelos próprios entrevistados.

O DISCURSO DOCENTE PARA UMA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Como forma de identificar os/as entrevistados/as, atribuímos denominações fictícias – Íris, Rosa, Joaquim e Ana – para se garantir o anonimato. Foram entrevistadas três professoras mulheres e um professor homem, e todos relativamente jovens. Com o grande número de material das transcrições das entrevistas, criamos blocos temáticos articulados entre as entrevistas dialogadas com nossas análises. Os sentidos atribuídos aqui são passíveis de questionamentos, pois são possibilidades, uma vez que nos encontramos envolvidas na pesquisa. Nosso intento é contribuir com o debate das pesquisas a partir da complexidade vivida por nossos entrevistados.

Prática pedagógica

Rosa, professora de 45 anos, realiza suas práticas em uma perspectiva problematizadora. Sem oferecer respostas prontas, para que sigam um percurso de pensamento, levantamento de hipóteses e constatação, Rosa alega que o currículo tem esse perfil de prática investigativa, mas que para perceber “é preciso esmiuçar. No dinamismo da sala de aula, muitos não se atêm a esse perfil”.³ O discurso de Rosa supõe que as condições das professoras, no contexto escolar, não contribuem para que se perceba esse viés. Ainda:

³ As falas dos depoentes foram corrigidas gramaticalmente ao longo desta pesquisa.

Tem turma mais introspectiva, e se você propuser um debate não irá render tanto. Mas, ao mesmo tempo, se você pedir uma atividade, uma produção escrita ou em grupo, [em forma] de vídeos, uma produção deles e até mesmo um seminário, pode-se produzir mais que um debate. Porém, há turmas em que o debate rende bem. Então, temos que ver o perfil deles, os estilos de aprendizagens e preferências (ROSA, entrevistada em 01/2018).

Sobre material didático, Joaquim, professor de 34 anos de idade, faz uso da apostila do Estado, mas critica: “Em alguns momentos a apostila é muito fraca, e em outros ela propõe práticas que não condizem com a realidade que estamos vivendo”. Diz que isso ocorre devido à falta de recursos e laboratório escolar. Contudo, sua escola possui televisões nas salas e o professor utiliza um *tablet* que, conectado à TV e com acesso à internet, possibilita o uso de vídeos e aplicativos pedagógicos:

Têm dias que eu estou exausto. Têm dias que eu não quero falar, sabe? E tem dia que eles não querem ouvir também. Nesses dias, a gente tenta fazer jogos. Uma prática que eu fiz há pouco tempo foi pedir para que criassem jogos com aquilo que a gente estava estudando. Alguns criaram jogos de perguntas e respostas. Eles poderiam jogar e ao mesmo tempo fixar alguns temas, entendeu? (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Assim, o professor Joaquim aponta certa falta de conectividade do material com a realidade. Contudo, o que os discursos demonstram é que na prática pode ser possível desenvolver diferentes estratégias de ensino. Revelam-se, aqui, relações de poder que se exercem nas escolas públicas, mas tais relações de poder não parecem ser determinantes.

Já a entrevistada Ana, professora de 38 anos de idade, que atua em Escola Técnica Estadual (ETEC), diz que o Centro Paula Souza tem orientado para que haja diversificação de procedimentos didáticos e que os professores não se restrinjam às aulas expositivas, seminários e provas. Enquanto professora e também coordenadora, tem cobrado os professores nesse sentido:

Sair da cabeça do professor que a única forma de avaliar é aquela velha prova escrita. Outras ferramentas devem ser utilizadas. Várias eu mesma não conhecia. Eu confesso que tenho dificuldade com tecnologia, mas fui aprendendo e gostei. Eu vejo que é bastante eficiente no sentido de você usar o conhecimento do aluno (ANA, entrevistada em 02/2018).

Em certos temas, chamados de “polêmicos” por Joaquim, o educador diz instigar as alunas e alunos para que façam as perguntas. Em uma aula sobre aborto, foi discutido com estudantes alguns estudos de caso: “Poderia cada um fazer o seu na apostila, mas achei que um ouvindo o outro poderia gerar uma desavença, ou melhor, discordância, porque o não concordar é saudável. Às vezes, a pessoa responde o que ela acha, mas nem sabe por que ela pensa assim”.

Percebemos nos discursos descritos, a tentativa dos docentes em propor problematizações que construam conhecimentos e que, portanto, possam superar premissas pautadas em “achismos”. Nota-se, assim, que a atividade docente busca planejar estratégias mais eficientes. Como enfatizado por Krasilchik (2008), certos conteúdos são impraticáveis em aulas expositivas – uma comum modalidade no ensino de ciências e biologia –, devido à questão ética e social à qual tais conteúdos se envolvem. Sobre sexualidade, em específico, Joaquim relata:

Tem sentido eles falarem o que eles acham. Por muito tempo eu achei que eu quem deveria falar, mas depois eu comecei a pensar: Eles perguntam e apenas eu falo. Parece que eu não os ouço. Então, quando perguntam, eu tento questionar: E você pensa de que forma? E o outro, às vezes, já pensa diferente (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Sobre temas como esses, Ana, que também é coordenadora pedagógica, acredita na potência de projetos onde se trabalha com textos, reportagens, vídeos, debates e montagens de painéis. Esses acontecem em horário extraclasse. Se perceber um “problema mais grave, que está em várias salas”, opta por desenvolver os “projetos para que seja trabalhado de modo detalhado”. Enquanto coordenadora, discute em reunião pedagógica e conta com apoio de professoras, que a ajudam a desenvolver projetos interdisciplinares.

A entrevistada Rosa conta que, às vezes, passa filmes e que nos primeiros momentos apenas observa o comportamento diante daquilo que foram expostos e depois levanta questionamentos. Alega que um “massacre de informação” não é eficiente. Assim, diz: “A ideia é que se fortaleçam. Para se fortalecerem, a gente precisa de estratégias e recursos que possibilitem o instrumental e o atitudinal”.

As relações de poder, apesar de incisivas, não parecem determinantes. Diante de certos desafios, os educadores procuram buscar formas de criar e considerar a realidade às quais estão inseridos, para que se abram possibilidades de estratégias para o ensino. Há construções de projetos interdisciplinares e práticas dialógicas que consideram também os saberes das estudantes.

Educação sexual

Para Ana, enquanto professora de biologia, a realidade curricular é diferente, pois a escola em que leciona é uma escola técnica estadual. O currículo diverge em relação aos conteúdos, e o tema “educação sexual” está sob responsabilidade da matéria de Educação Física. Isso nos mostra que nem sempre é a professora de ciências/biologia a pessoa responsável pelo assunto. No currículo de biologia não há o tema de forma explícita, mas como professora da área, o tema aparece: “Sempre que eu percebo alguma situação marcante em sala de aula, eu abro e trabalho de modo transversal!”

Joaquim diz que temas como aborto e orientação sexual são tratados assim: “Geralmente perguntam e eu tento jogar pra eles: O que é que vocês acham? Pode acabar virando uma discussão um pouco mais acalorada, mas a gente deixa; não foge, não”. O que a fala nos faz perceber é que não se fala sobre esses temas sem o questionamento, diferente de conteúdos programáticos, como fecundação e métodos contraceptivos.

Joaquim diz que “quando você trata desse tema [educação sexual] é uma das melhores aulas. Porque há muito interesse e muitas dúvidas”. O educador observa a possível ansiedade como potência. O assunto está, então, em uma condição em que se pode falar sobre ele na sala de aula. A ansiedade aparente pode ser devido à ausência do conteúdo de forma explícita nos anos escolares anteriores. Da mesma maneira, antes do início do 2º bimestre no 8º ano, Rosa conta que há euforia ao perceber o tema na apostila e questionam-na quando será a discussão:

É um silêncio total. Eles pegam o material e, como é no 2º bimestre, eles ficam: Olha isso! Olha essa figura! Perguntam quando a gente vai tratar daquilo. Para conseguir trabalhar e ao mesmo tempo ver essa inquietação e não reprimir, eu

peço que eles comecem a construir a caixa de perguntas (ROSA, entrevistada em 01/2018).

Desse modo, antes do 2º bimestre, a professora trabalha o conteúdo e percebe dúvidas e conhecimentos prévios: “Com isso, eu vou observando o que eles sabem e o que não sabem”. Apesar de alegar que certas questões, por conta de tempo, não são respondidas integralmente, a professora diz: “falo que depois irei retomar de forma mais específica, mas eu não vou reprimir aquela pergunta que foi feita ali”.

Além do mais, ao ser questionada durante a entrevista se questões como prazer estão presentes nos questionamentos de estudantes, Ana respondeu: “Como dúvidas em relação a ser humano e animal, pois tem a questão da homossexualidade dos animais”. Ao que indica, quando é questionada sobre “prazer”, a educadora relacionou o tema à homossexualidade humana e animal. Isso porque, possivelmente, a homossexualidade parece fugir do aspecto reprodutivo. Falar sobre práticas sexuais entre indivíduos do mesmo sexo aparece como falar sobre prazer.

Rosa trouxe a potência dos filmes para discussão do tema. Ela apresenta ao 8º ano um filme chamado “Confiar” (2011). A classificação indicativa é de 16 anos e, tendo os alunos entre 14/15 anos, pede autorização para a gestão escolar e aos pais:

Uma menina se envolve com um homem mais velho na internet, mas ela acha que ele é mais jovem. Ela foi ludibriada por ele e está apaixonada. Ela passa por cima da família. Chega na hora de eles ficarem juntos e ele fala: “Sou eu!”, como quem diz: “Sou eu, aquele que já te conquistou. Aquele que você ama”. Dá impressão que depois de tudo aquilo, ela se sente culpada! A culpa é dela por ter transado com ele. Eu converso muito com os alunos e falo: Olha só gente, como assim? Pense bem. Quando o pai descobriu, ela ficou do lado dele: “Não, pai. Ele não está errado. Eu quis”, como quem diz: “Eu consenti”. Mas, na verdade, ele induziu e ela ficou tão cega que ela só foi acreditar que aquilo poderia ser configurado como um estupro, quando descobriu que outras meninas tinham passado pela mesma coisa com ele (ROSA, entrevistada em 01/2018).

O filme, que considera adequado para a educação sexual em ciências, aborda temas como pedofilia, abuso sexual, estupro, vulnerabilidade e os perigos do uso das redes sociais, bem como a sensação de culpa que jovens que sofreram abuso podem sentir. Dessa forma, há discussões sobre gênero, sexismo, machismo e sociedade como um todo.

De acordo com Furlani (2016, p. 26):

Quando falo em educação sexual entendo que os direitos sexuais não passam apenas pelas práticas sexuais ou pela identidade sexual (orientação hétero, homo ou bissexual), mas também pela incorporação do conceito de gênero e, neste sentido, pela equidade nas relações sociais entre homens e mulheres.

Os mitos, preconceitos, violências que circundam o tema, inclusive, aspectos de gênero, pode parecer que não sejam discutidos, contudo, isso não significa que não o sejam. A realidade da escola é mais complexa do que se pode pressupor e as demandas são sentidas pelos profissionais. É preciso olhar para essas resistências que acontecem na escola para que, sobretudo, possamos avançar no debate.

Ana, que trabalha com projetos, diz acreditar na eficiência destes:

Quando essas meninas formavam o grupo feminista, aqui dentro aparecia muito [sobre aborto e violência sexual]. E o que a gente fez? Trabalhou com projetos na biblioteca. Com a biblioteca ativa, a gente montou mesa-redonda e um sarau. Então, a gente trazia material sobre o assunto e tinha o momento de discussão depois (ANA, entrevistada em 02/2018).

Ao longo da conversa com a professora, percebemos o movimento de meninas como demanda de jovens se assumindo feministas e lésbicas. Isso apontou para um movimento posicionado. Hoje se tem notado uma explosão dos “feminismos” com coletivos, não só em universidades, mas também em escolas. Cabe refletir o movimento que tem acontecido nesse sentido: meninas jovens protagonistas de mudanças na forma de se pensar e se conduzir, inclusive, no processo pedagógico. A professora cita em diversas passagens a manifestação de meninas que incentivaram a criação, no contexto escolar, de discussões sobre sexualidade e gênero.

Em 2017, por exemplo, houve um projeto sobre o tema “sexualidade” desenvolvido por uma ex-aluna – hoje estudante de universidade pública –, com turmas que “tinham dificuldade em aceitação dos alunos sobre questões de sexualidade”. Essa ex-aluna é uma mulher transexual. A professora se referia a ela no masculino: “Agora ele não é mais Fernando. Ele é Jéssica⁴. Ele foi nosso aluno”. Sobre o projeto:

Ele veio aqui e fez um trabalho com duas salas. Trouxe palestras, montou debates, fez dinâmicas com os grupos, observações e anotações. Depois ele trouxe o *feedback* para essas turmas que trabalhou. Trouxe duas palestras para essas turmas. Mas eu estava de licença maternidade e no período das palestras eu não estava aqui (ANA, entrevistada em 02/2018).

A escola parece receptível para o debate em perspectiva plural, trazendo questões de gênero, sobretudo, com pessoas com um lugar de fala importante. O debate sobre gênero já se faz presente e demonstra como o espaço da escola é dinâmico, atinge, e é atingido pela sociedade. Se documentos buscarem generalizações dos espaços e vivências que ali acontecem, a tendência é a defasagem e anulação. Foi possível perceber abordagens que consideram a temática pelo viés dos direitos humanos, emancipação e fortalecimento de escolhas individuais e coletivas.

Dificuldades, precauções e resistências

Certas dificuldades se relacionam não apenas a conteúdo programático, como reprodução e DST/IST, mas também a questões como aborto, orientação sexual, entre outras. Nesse sentido, temos uma educação sexual que se inseriu nos currículos a partir da preocupação com as infecções e gravidez – e, portanto, pelo discurso médico. Embora tais temas sejam importantes, tende-se a deixar de fora aspectos socioculturais, o que faz com que se associe, em geral, a sexualidade a ameaça: a “prevenção” pautada no princípio do medo (BALIEIRO; RISK, 2014). No entanto, nos diversos contextos escolares, apenas essa forma do fazer é a que acontece? Essa é a única possibilidade para a educação sexual? Rosa nos contou que o conteúdo das infecções sexualmente transmissíveis (IST) é abordado com cautela por ela:

Eu tenho um percurso; uma situação de aprendizagem. Eu penso que as imagens são assustadoras para eles. Eu falo que, assim como qualquer doença,

⁴ Os nomes de nascimento e social foram alterados para preservar a identidade da pessoa.

ela pode se agravar. Existem formas de eles se protegerem, para que fiquem mais fortalecidos. Se fortalecerem em suas escolhas e pensarem que as escolhas devem zelar pela vida saudável e pela boa qualidade de vida (ROSA, entrevistada em 01/2018).

Para Joaquim, a dificuldade maior associa-se com a religião e diz ter muitos alunos cristãos. A religião aparece como algo que demanda cuidado: “Existe o professor que vai ser religioso e dará a opinião conforme a religião dele: ‘Deus fez o homem e a mulher’. Ah, mas o outro professor não falou isso”. Diz que, por não ser religioso, isso não é uma questão enquanto educador, mas sabe que para outros pode ser. Conta que já ouviu relato de professora que se nega a tocar no assunto e sequer aborda os conteúdos programáticos da apostila.

Comecei a chegar nesse tema e encontrei uma resistência muito grande dos próprios alunos. Eles têm muita vergonha de falar sobre o assunto. Envolve muito a parte da religião. Então, você tem que tomar um pouco mais de cuidado. Você tem que ir tateando e ver até onde você pode ir com a sala sem que eles percam o interesse. Se eles perderem o interesse ou se se sentirem inibidos, eu paro (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Nota-se que o tema da educação sexual parece funcionar como uma das forças que agem sobre a prática profissional e que condicionam os sujeitos no espaço físico do trabalho. Há resistência de estudantes, pois pode haver a vergonha: possivelmente, aprenderam a ter vergonha do corpo e da sexualidade. É preciso ter cuidado e perceber a turma. Ana também conta que, quando há discussão, há certa resistência. Quando a ex-aluna abordou gênero na escola, ela conta em tom de denúncia e desabafo:

Não vou falar pra você que é uma coisa fácil como coordenadora. É aceito de um lado, e do outro a resistência é maior. A gente teve um trabalho legal, mas você percebe no olhar, no comentário.... Aquela coisa, desnecessária, sabe? É muito difícil trabalhar na coordenação e sala de aula, a gente fica no meio de professor, alunos e pais (ANA, entrevistada em 02/2018).

Além do mais, Íris, professora de 36 anos de idade, sentia vergonha em falar sobre o tema, mas hoje considera normal: “Com o passar do tempo, a gente vai ficando meio calejada daquilo, pois vira rotina”. Conta ser mais fácil falar sobre o tema se realizar brincadeiras – como uma estratégia para suavizar o ambiente: “Senão, acho que eu ficaria meio encabulada também, sabe?”

Joaquim fala da importância do respaldo da gestão. Antes de iniciar o conteúdo, pede para o coordenador conversar com as turmas: “Por quê? Pra eles sentirem que eu não estou chegando e falando sobre esse assunto porque eu simplesmente quero, mas porque também faz parte do currículo”. Ou seja, denota haver a necessidade do respaldo para afastar qualquer desconfiança sobre si, pois não é ele, o professor, que “quer falar”. Uma vez que o assunto é restrito ao segredo, o que faria um professor, uma figura de autoridade, falar sobre tal tema? Esse professor seria visto com desconfiança? É preciso evidenciar que os motivos não são pessoais.

Antes do pai vir questionar na escola, o aluno já pode falar: “Olha, o coordenador foi falar antes”. A pessoa pensa: “Então, a escola já está sabendo o que está sendo abordado”. Eu mostrei o que eu ia passar e tudo o mais. No

colegial eu acho que não precisa, é mais tranquilo (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Rosa conta também com a coordenação e pais. Na reunião do 1º bimestre anuncia que o tema será trabalhado na disciplina e enfatiza a relevância com intenção de se fazer disponível a quem tenha dúvidas sobre o trabalho. Foi questionado se a professora já teve problemas com os pais:

Não. Nunca. Eu acho que tem que ter um percurso, sabe? Se eu oferecer um preservativo na escola do nada, imagina? Em uma reunião de ATPC: “Colegas, o 8º ano é isso”. Você valida suas decisões e não está sozinha! Você está amparada! Você se sente respaldada! Divide isso com os outros também, sabe? (ROSA, entrevistada em 01/2018).

Em temas como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, Joaquim diz: “Estou respaldado por quem? Pelo currículo eu não estou, porque o currículo não pede”. Alega que “se o currículo não tivesse figuras de órgãos genitais, seria difícil o professor usar, pois um pai poderia questionar”. O educador enfatiza a importância do respaldo curricular para justificar as escolhas. Sobre temas que envolvam a orientação sexual ou identidade de gênero:

Tudo vai pelo respaldo. Se você tem um respaldo da escola pra falar sobre isso, tudo bem. Mas você simplesmente chegar e falar? E se o pai ou o aluno reclama que não queria ouvir aquilo? Se questionado, a gente tem o respaldo do porquê estamos fazendo isso (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Ana também afirmou não ter conhecimento do que chamou de “definições de gênero” e reconheceu sua limitação: “Eu estou aprendendo bastante. Não sei tudo, é muito difícil”. Enfatizou ser confuso para ela, pois não teve em sua formação a discussão, e alega: “Eu confesso pra você que eu não tenho propriedade pra falar”. Joaquim, mesmo se dizendo à vontade para conversar com os alunos, julga necessário um “preparo”:

... Senão fica muito no que cada um acha. Hoje eu estou dando aula e aí eu falo isso, mas outro professor vai entrar amanhã na sala e vai falar sobre a mesma coisa, mas ele acha outra coisa. Você vai conversar sobre gravidez e métodos contraceptivos e é uma coisa que dificilmente muda de um professor para outro (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Temas como reprodução e contraceptivos parecem “certos”, há concordância sobre o que é discutido. Diferente de temas como orientação sexual: não se tem consenso estabelecido a ser seguido. Joaquim, ainda quando questionado sobre “gênero”:

Eu vou dizer pra você, ninguém da escola sabe lidar. Eu não sei. A gente não tem preparo! A gente vê discussões, a gente até pode ler algum autor, ir lá e seguir esse autor. Mas aí vem outro professor e segue outro autor que é totalmente contrário. Às vezes, você acaba tentando ajudar e acaba piorando a situação (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Nesse sentido, mesmo que os PCN abordem a perspectiva transversal, os valores inculcados no tema podem dificultar a interpretação de tais documentos para que sejam abordados de alguma maneira. Nas dificuldades evidenciadas com relação ao tema, nos pareceu haver

motivações e também resistências dos profissionais, o que aponta a preocupação com os estudantes. Observa-se haver construções de diálogos com os pais, demais professores e gestão escolar como um coletivo para abordagem da temática na busca por discutir o assunto, sem assustar, e ainda a abertura à discussão com as alunas para que elas fossem ouvidas, antecipadamente.

Família e comunidade

Sobre gravidez, Joaquim diz que na escola em que trabalha é: “Como se tivessem pego uma gripe. Logo passa”. Enfatiza que o tema deveria “Ser tratado do 8º ano até o 3º ano do ensino médio, pelo menos em algum bimestre. A informação não é o problema”. De acordo com Furlani (2009), a mera informação e o massacre de campanhas preventivas não são suficientes para o efetivo combate à gravidez indesejada e a infecções sexualmente transmissíveis (IST), visto que há significados culturais que circundam a questão. Joaquim completa:

Hoje em dia, sabem onde buscar a informação, só que tem que mudar a cultura. Ela pode ter a informação, mas pra ela não faz diferença. É a perspectiva. Qual a sua perspectiva de vida? Você chega, e pergunta no meio de uma conversa, e você ouve “Ah, eu não quero fazer faculdade, eu quero ficar de boa, quero ter um filho”. Então a vida deles é ali, é a realidade, e é isso que tem (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Além do mais, Rosa aponta particularidades sobre a realidade das estudantes através das perguntas que fazem, e relata que tais diferenças são perceptíveis de uma escola para outra em contextos diferentes: central, rural, periférica. Logo, essas diferenças influenciam na forma como a educadora realiza sua prática profissional:

Eu chegava em escolas que as perguntas eram assim: “Como é o primeiro beijo?”, “O que acontece quando alguém coloca a mão nos seus seios?” Em contrapartida, em outras escolas era tipo: “Qual posição que...?”, “O que acontece quando bebe o espermatozoide?” São perguntas de contextos totalmente diferentes (ROSA, entrevistada em 01/2018).

Joaquim conta que “quem está na escola é a menina grávida e não o menino, porque ele é mais velho”, e conforme o educador é preciso “mostrar outras coisas pra eles. Que não precisa ter um filho agora e isso não é tudo que ele vai conseguir naquele momento”. Continua:

Ele busca ali na comunidade uma identidade. Por outro lado, a menina também: ‘Agora eu sou mãe e serei respeitada, encontrei meu lugar ali’. Então, se você tem um filho ali, é mais um para gente amar! Eles não estão preocupados se aquilo vai ser uma barreira para ela terminar a escola, se ela vai conseguir um emprego depois. É: ‘Ah, a gente vai levar a mesma vida que a gente leva aqui’ (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Nota-se que, de alguma forma, as questões de gênero e gravidez de jovens, em fase escolar, se entrecruzam: “Eu sou uma mãe” ou “eu sou um pai” são frases com significados distintos e com valores construídos sobre a parentalidade. Também se apresenta a complexidade da gravidez de jovens com a intervenção do Estado na prevenção sobre o corpo da mulher, mas em alguns contextos, essa gravidez se apresenta como um sonho, um desejo. Heilborn e Cabral

(2006) afirmam que a parentalidade abrange a construção do eu ligados à valoração da família e há diferenças para meninos e meninas ligadas também ao fator classe.

Além do mais, Ana contou conflitos com pais. Em um dos casos, as estudantes não contaram aos pais que namoravam. Uma mãe ligou para a escola a fim de falar com a educadora - como coordenadora - para descobrir se a filha estava namorando: “Eu não tenho o direito de falar para mãe que a menina namora. Eu falava: ‘eu não sei de nada’, mas eu menti! Fiquei numa situação complicada”. A professora dizia para a mãe ficar tranquila: “‘Ela é boa aluna, ela participa das aulas’. Eu falava pedagogicamente porque era o que me cabia ali. ‘Ela faz técnico. Ela é uma excelente menina’”. Mas isso não interessava à mãe, como disse a professora:

Ficavam juntinhas no corredor, andavam abraçadinhas e eu pensava: Se essa mãe aparece aqui, ela vai falar: ‘Você é cega!’ [risos]. Foi um ano tão tumultuado porque a mãe ameaçava matar a outra menina. Quando a mãe soube, ela veio aqui. Eu sentei com ela e falei: ‘Olha, ela é inteligentíssima! É uma menina que tem um futuro brilhante’. Ela falava que preferia a menina morta do que a menina namorando outra menina. Eu ainda disse: ‘A senhora tem ideia do que está falando? Tem pais e mães chorando no leito de um filho, querendo que o filho tivesse saúde ao lado e a senhora falando isso?’ Eu ouvi horrores da mãe. (ANA, entrevistada em 02/2018).

Assim, a educadora buscou proteger as alunas dos próprios pais, sendo este um condicionante que age no interior da escola e que afeta sua rotina de trabalho. O relato revela a carga de pecado e crime que abrange a prática afetiva-sexual que contraria preceitos heterossexuais. É com tudo isso que a educadora, bem como os demais agentes da escola precisam lidar: as relações complexas e diversas que atuam sobre a prática pedagógica. Desse modo, família e comunidade nos colocam frente a relações que constroem o campo de disputas que atinge e é atingido pela escola.

Gênero e sexualidade: preconceitos e concepções

Segundo Íris, há diferenças no comportamento de meninas e meninos. Louro (2016) afirma que meninas não são autorizadas a falar sobre o assunto. A educadora Íris diz que as meninas ficam mais envergonhadas, e acredita que é por não ser conversado sobre sexualidade com elas, antecipadamente, que ocorre tal distinção no comportamento. Ainda, existe a noção de que meninas se desenvolvem “mais cedo” e, por mais que haja diferenças em relação ao desenvolver de características sexuais secundárias, as exigências são sociais. Associa-se isso com a menarca (primeira menstruação), pois “já é uma mocinha”. Informa Louro (2016), que a menstruação é um evento com significados sociais: quando a menina menstrua, deixa a infância.

Eles se acham os machões, apesar de as meninas terem o desenvolvimento antes. Eu tenho alunas no 7º ano que estão namorando os meninos do ensino médio. Os meninos do 8º ano nem pensam em namorar. Eles estão brincando. Então, a sexualidade feminina começa antes. Mas acho que é por vergonha mesmo que elas se comportam assim, por timidez, por serem meninas. Vão falar: ‘o que elas querem?’ Os meninos já não, eles querem ser os ‘bam-bam-bam’ (ÍRIS, entrevistada em 12/2017).

Para Joaquim, não há diferenças no comportamento de meninos e meninas. Quando se discute gravidez, ele enfatiza que as responsabilidades são de ambos, e que há, em média, seis

alunas grávidas por ano na escola que leciona. Diz ouvir comentários de meninos dizendo que a responsabilidade é da mulher, pois “ela abriu as pernas”. Então:

Eu acho que não pode deixar passar. Você tem que questionar o porquê. De onde vem essa fala? Será que ele acha isso mesmo ou ele reproduziu o que ouviu em algum lugar? Você questiona, vai atrás e tenta que ele entenda também. Às vezes, ele cai na real que só falou uma besteira ou só reproduziu alguma coisa (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

Ainda, se dito em voz alta, segundo Louro (2016), o tema pode cair facilmente em gozação. Joaquim contou que uma aluna não estava participando das aulas. Quando a aluna voltou a frequentar a escola, o tema que estava em andamento em sua aula era o uso do preservativo – após outras discussões prévias sobre a temática. A aluna abriu a apostila e ao ver o desenho do pênis e da camisinha, fechou-a imediatamente, dizendo: “Professor, eu não vou fazer isso!” Para explicar o porquê, afirmou: “Porque eu não tenho pau!”. Nesse momento a turma riu, o que causou certa desordem na sala de aula.

Sobre questões de gênero, Ana diz haver resistência. Quando houve o projeto desenvolvido pela ex-aluna que trouxe palestras sobre o tema, ocorreu debate em uma rede social em que alunos diziam que a escola não deveria “tomar partido”, e usavam o termo “ideologia de gênero”. Sobre o preparo da escola em manejar a questão:

Não está preparada. Nenhuma escola está. Ainda existe muito machismo. Aqui a gente tem a questão do “técnico” [expressão de deboche]. É bem coisa de “macho”, né? Tem horas que a gente houve coisas que você fala: “misericórdia”, né? Faz de conta que eu não ouvi (ANA, entrevistada em 02/2018).

Rosa busca questionar temas como abuso sexual, aborto e violência contra a mulher: “Se tem alguma notícia, eu levo e falo; percebam que são pessoas próximas, um ex-namorado, um ex-noivo, um ex-marido ou o próprio marido que não aceita a separação. Como assim? As pessoas precisam escolher com quem querem viver”. Contudo, afirma que: “Em um debate, têm alguns que têm convicções bem firmes que é duro para gente quebrar”. Ainda: “A voz deles, muitas vezes, é mais forte que a minha. Às vezes eu deixo rolar e depois eu converso”.

Íris afirmou: “Aqui na escola a gente sabe que tem uns que são meio, né? Mas a gente não fala nada. É livre! Eu acho que cada um segue o que tem no coração”. Podemos, dessa forma, fazer um paralelo dessa fala com o que Butler (2017) conceitua sobre a espera da coerência entre sexo, gênero, desejos e práticas sexuais da “matriz heterossexual”: quem nasce com o sexo biológico masculino deve se comportar como o que se entende por masculino e ter atração física e se relacionar com mulheres; por sua vez, pessoas nascidas com sexo biológico feminino devem ser “femininas”, se atrair e se relacionar com homens. Pressupõe-se que todos sejam naturalmente heterossexuais.

Joaquim diz perceber preconceito no espaço escolar. Para ele, há alunas que se relacionam de modo “diferente dos demais grupos de meninas. Estão sempre abraçadas e andando de mãos dadas”. Aquilo que diverge do comportamento esperado diante da noção normalizadora pode causar estranhamento (BALIEIRO; RISK, 2014):

Às vezes, alguém está passando e uma menina fala: “Olha lá, duas meninas andando de mão dada. Que nojo”. Você vai e senta: “Por que você acha isso?” Você questiona para que pense e reflita sobre o que falou. Tenta abrir para um

diálogo. Às vezes, ela vai responder e, às vezes, ela vai parar de falar com você. É tentar entender e também tentar que ela entenda o que ela falou. Às vezes, só está reproduzindo o que alguém fala e não está entendendo o que falou de verdade. Existe a questão do preconceito, da maldade, e existe a questão do preconceito só da reprodução daquilo que as pessoas falam em casa (JOAQUIM, entrevistado em 11/2017).

A educadora Ana diz que há também questionamentos das alunas sobre: “a questão homossexual, se pega doença, se não pega doença”, mas diz que se dá de forma discreta. Não ficou evidente o que se quis dizer por “pegar doença” e a relação com a homossexualidade. Pressupõem-se dois pontos: que tenha sido devido à relação que se faz sobre a homossexualidade enquanto patologia ou a relação de doenças em práticas para além das heterossexuais (BALIEIRO; RISK, 2014). Uma vez que o discurso tende a se limitar ao sexo reprodutivo, as especificidades de outras práticas podem ser anuladas e gerar, inclusive, falta de informação sobre sexo seguro, seja ele homoafetivo, ou não.

Sobre orientação sexual, Íris diz: “Eu penso assim: até que ponto a gente pode falar e não influenciar?” Nesse momento, a professora foi questionada se ela não acha que seria papel da biologia, e ela disse que não, pois: “Eles ouvirem sobre isso pode influenciar naquilo que eles vão gostar, e não é papel do professor influenciar nesse sentido”. Ana ainda conta que busca se colocar no lugar das alunas:

É uma idade que os alunos estão cheios de dúvidas, às vezes, também cheios de problemas. Como eu tenho dois filhos, eu penso assim: ‘meu Deus, e se fosse com o meu filho?’ Então, eu tento. Eu me polio bastante nessa questão de tratar com os outros professores e cobrar um pouquinho desse respeito (ANA, entrevistada em 02/2018).

Além do mais, Joaquim alegou: “não tenho problemas para falar sobre ideologia de gênero. Posso ter discordâncias e achar alguns excessos, mas discutiria”. Porém, conta que poderia sofrer advertências, pois “a direção pensa diferente politicamente e religiosamente”. Quando questionado do que seria discutido no tema “ideologia de gênero, disse que o problema estaria em: “Quando a gente fala sobre a ideia de ideologia: você nasce ou não. Assim ou assado”. Interpretamos que o “problema” em abordar “gênero” seria o de visibilizar a transexualidade. A transexualidade, então, representaria romper drasticamente com as noções do que significa “ser mulher” e “ser homem” em nossa sociedade?

Em diversos momentos, as professoras nos mostraram o cuidado em quebrar estereótipos e a busca pela empatia. Ao longo dos diálogos, percebemos abordagens e tentativas de debates para que se considerem, também, os anseios das alunas e alunos. Portanto, o diálogo construído pode auxiliar para se pensar possibilidades de se considerar a sexualidade e o gênero em perspectiva ampla e múltipla, compreendendo a própria biologia como um aparato cultural, uma ciência que se construiu e se constrói em dado contexto sociocultural, histórico e político. Que essas realidades apresentadas pelos educadores sejam inspirações para que se repensem as práticas no entorno do assunto nas realidades de trabalho concreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há limites que tornam a educação sexual e a discussão de sexualidade e gênero na escola, árdua. Mas há também possibilidades. Os educadores se posicionam num campo de forças onde se configuram relações de poder assimétricas e agitadas. Tais relações se associam à autoridade, conhecimento, gênero, hierarquias e afetos, as quais incluem todos os agentes escolares que carregam suas próprias concepções sobre a temática.

Nos discursos percebemos perspectivas diversas. Há idealizações do feminino, concepções do masculino e da forma como a sexualidade se apresenta. As dificuldades não são por acaso: há um contexto histórico, social e cultural que construiu a forma de saber do corpo e das relações de gênero na sociedade e, portanto, na escola. No entanto, as condições às quais se submetem os sujeitos de pesquisa são situadas nessa historicidade. Assim, “estar submetida”, não significa “estar condicionada”. O “lugar da escola” é muito mais do que a sala de aula e as disciplinas de ciências e biologia.

Apesar de a religião aparecer como categoria de enfrentamento, não parece ser de todo limitante. Há abordagens que consideram a temática para além de tal aspecto e que buscam a emancipação, a proteção, o diálogo, a apresentação das questões de gênero e de sexualidade, bem como as violências e desigualdades construídas, os direitos humanos, a orientação sexual, entre outros.

Questões como abuso, machismo, feminicídio, homofobia e pedofilia são entendidas como parte da educação sexual por alguns educadores, enquanto outras, por sua vez, preferem não tocar nesses temas. Algumas os citam se os estudantes o fazem primeiro. Nesse sentido, a ausência de formação foi apontada como fato real, o que gera angústia para educadores que não se sentem preparados. Essa angústia sinaliza que há a percepção de que temáticas que envolvam aspectos para “além do reprodutivo” deveriam estar presentes na educação sexual. Mas, poderemos supor que por “não haver formação” nesse sentido, também não haja nada acontecendo? A percepção da necessidade de se discutir de modo amplo acontece, também, por conta da movimentação de estudantes que apresentam suas demandas e incitam que o discurso aconteça na escola, de alguma maneira.

Além do mais, confusões sobre noções de gênero se dão com proeminência. O que vem a ser entendido como “ideológico” seria o fato de se afirmar que a identidade de gênero não é natural, mas construída. A noção do que é ser homem e do que é ser mulher vai além de supostas verdades biológicas, porque segue construções culturais de comportamentos esperados com a justificativa anatômica e fisiológica.

Um outro aspecto bastante sinalizado foi o respaldo para a discussão. O educador precisa se sentir amparado para que não seja questionado. Percebe-se que a necessidade de mostrar a importância do tema para a gestão escolar e pais/responsáveis, não se dá na mesma proporção em outros conteúdos programáticos. Assim, a interpretação dos documentos que respaldam a discussão visando à superação de preconceitos aponta, novamente, a importância da formação e capacitação sobre os temas para além do reprodutivo.

No cenário social, temos visto tentativas de recrudescimento em relação às conquistas no interior da educação sexual. Entendemos como tentativa de coibição aos avanços que já se fazem presentes na sociedade. Contudo, ao mesmo tempo em que se tem a noção de “ideologia de gênero” sendo construída para coibir a discussão, há o questionamento de alunas que se intitulam feministas nas escolas de educação básica e que demandam pelo debate. Os professores, justificando o quanto os alunos e as alunas devem ser ativos e ativas em seus processos de aprendizagem, denotam que também os saberes e angústias desses jovens devem ser levados em conta.

Pelas realidades apresentadas pelos professores, podemos pensar que a escola está em resistência há um tempo. Não são novidades, por exemplo, os dispositivos de censura. Contudo, a escola resistiu, conquistou espaços, foi conquistada por grupos; foi um marco a presença de ex-aluna com identidade de gênero transexual que voltou para a escola para desenvolver trabalho de gênero e sexualidade com estudantes do ensino médio. Como esses territórios foram conquistados? Há efeitos e criações em estratégias diversas.

Cabe-nos refletir que tipo de escola teremos daqui para frente, e quais serão as novas resistências. Quais serão os efeitos nas práticas pedagógicas e nas relações de poder? Pesquisas nesse contexto, sobretudo no entorno da implementação da reforma do ensino médio, discussões do que seria a defesa do projeto “Escola Sem Partido” e da suposta “ideologia de gênero” se fazem necessárias. Pensamos que as resistências e ações continuarão acontecendo, pois a escola, como já afirmado, é diversa, múltipla e são complexos os seus agentes. A resistência já acontecia e possivelmente continuará, mesmo que de modo diferente, mesmo que sejam necessárias novas estratégias que só se darão concretamente nesse espaço real.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BALIEIRO, Fernando F.; RISK, Eduardo N. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, Richard.; LEITE, Jorge (Orgs.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 153-205.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO, Fabiana A. (2009). Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In: FIGUEIRÓ, M. N. (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina, PR: Eduel, p. 1-18.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, Ed. UFPR, 2011.

FERREIRA, Vitor Sergio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.23, n.3, p. 979-992, 2014.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3. ed. Santa Catarina: Autêntica, 2009.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

HEILBORN, Maria Luíza.; CABRAL, Cristiane S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, Ana A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006, p. 63-86.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**: v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das ciências é o meu? In: MARANDINO, M. et al. (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005, p. 131-140.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017.

OLIVEIRA, Maria B. F. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia: Revista de literatura e linguística**, ano II, n. 2, p. 01-18, 2009.

RODRIGUES, Joice L; SANTOS, Sandro P. Sexualidade no ensino de ciências e biologia: um estudo sobre as experiências de futuros/as professores/as no estágio supervisionado. In: **III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidade**. Salvador Universidade do Estado da Bahia, maio/2013.

SOUZA, Hália Pauliv. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

Submetido em: novembro de 2020

Aprovado em: março de 2021